

# ANAIS

**9º Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional  
de Língua e Literatura – Interseções:  
O (In)Comum das Diferenças.**

Organizadores:

**CLAUDIA TOLDO**

**PATRÍCIA VALÉRIO**

**MAYARA CORRÊA TAVARES**

**LUIS HENRIQUE BOAVENTURA**

**ANAIS**

**9º Seminário Nacional e 3º Seminário  
Internacional de Língua e Literatura –  
Interseções: o (In)Comum das Diferenças**



**Pedro & João**  
editores



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

**Apoio:**



**Claudia Toldo  
Patrícia Valério  
Mayara Corrêa Tavares  
Luis Henrique Boaventura  
(Organizadores)**

**ANAIS**

**9º Seminário Nacional e 3º Seminário  
Internacional de Língua e Literatura –  
Interseções: o (In)Comum das Diferenças**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Claudia Toldo; Patrícia Valério; Mayara Corrêa Tavares; Luis Henrique Boaventura [Orgs.]**

**Anais. 9º Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional de Língua e Literatura – Interseções: o (In)Comum das Diferenças.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 788p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0432-1 [Digital]**

1. Anais. 2. Seminário. 3. Língua e literatura. 4. Apresentação de trabalhos. I. Título.

---

CDD – 370/410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>13</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1. LEITURA E LITERATURA</b>	
<b>A LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA ENTRE O MISTÉRIO E O AMADURECIMENTO: UMA LEITURA DO CONTO “A ÚLTIMA SUSPEITA”, DE CAMILA FREMDER Valnikson Viana de Oliveira</b>	<b>23</b>
<b>LAÇOS E BUQUÊS: O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALÉM DOS CLÁSSICOS</b> Ana Maria Onofre Santos Adriana Lins Precioso	<b>39</b>
<b>A CONCEPÇÃO LEITORA E OS ESPAÇOS DE LEITURA</b> Fátima Cristina dos Passos Cunert	<b>51</b>
<b>INSTALAÇÕES LITERÁRIAS COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO</b> Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante Lucilene Maria da Conceição Silva Alba Maria Monteiro Santos Lessa	<b>71</b>
<b>POESIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Maria José Almeida Silva Maria Suely da Costa	<b>87</b>
<b>A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO</b> Rafael da Cruz Freitas	<b>101</b>

**LITERATURA LOCAL E BNCC DO ENSINO MÉDIO:  
ANÁLISES E PROPOSTA DE PRÁTICAS LEITORAS** **123**

Grazilaine Marques de Oliveira Tonin  
Marieli Paula Folharim Theisen  
Ana Paula Teixeira Porto

**2. LITERATURA**

**DOS VENTOS DE BARÁ ÀS ÁGUAS DE MARÉIA UMA  
(NOVA) ÓTICA DA PROSA DECOLONIAL NEGRA-  
BRASILEIRA E O DESCORTINAR DE “MEMÓRIAS  
SUBTERRÂNEAS” NAS GRAFIAS ROMANESCAS DE  
MIRIAM ALVES** **145**

Andressa Santos Vieira

**O ILUMINADO: DAS PÁGINAS PARA A TELA** **167**

Breno José da Silva Sousa  
Rafael de Souza Timmermann

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS CONTOS DE  
CONCEIÇÃO EVARISTO** **183**

Caroline de Moraes  
Daniela de Campos  
Luana Bellini Klein

**O TRAUMÁTICO DO SONHO E SEU DESPERTAR  
RELACIONADO AO HORROR DO CONTO FANTÁSTICO,  
TIQUÊ E OBJETO DO DESEJO DO OUTRO** **201**

Claudia Beato  
Daniela Chatelard

**INTERSEÇÕES MÚSICO-LITERÁRIAS NA OBRA DE LUIZ  
ANTONIO DE ASSIS BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA  
AUTOFICÇÃO** **215**

Edemilson Antônio Brambilla

<b>A SÁTIRA POLÍTICA EM GATOS À PAISANA DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO</b>	<b>229</b>
Gláucia Elisa Zinani Rodrigues	
<b>QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO EM ÁGUA DE BARRELA, DE ELIANA ALVES CRUZ RACIAL AND GENDER ISSUES IN ÁGUA DE BARRELA, BY ELIANA ALVES CRUZ</b>	<b>245</b>
João Pedro Sgarbi Rocha	
<b>O LEITOR-MODELO COMO UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA EM DOIS CONTOS DE STEPHEN KING THE MODEL-READER AS A POSSIBILITY READING IN TWO TALES BY STEPHEN KING</b>	<b>261</b>
Sabrina Amalia Antunes Schneider	
<b>MURILO MENDES: UMA POÉTICA DOS CHOQUES</b>	<b>277</b>
Tiago Miguel Stieven Airton Pott Ivânia Campigotto Aquino	
<b>CLARICE NO DIVÃ: NOVOS OLHARES PARA AS OUTRAS FACES DE LISPECTOR</b>	<b>299</b>
Taíza Tedesco dos Santos	
<b>“ALTA NOITE JÁ SE IA”: ANÁLISE DO POEMA E DO VIDEOPOEMA DE ARNALDO ANTUNES</b>	<b>321</b>
Andreia da Silva Santos	
<b>RODA DE LEITURA: DO TEXTO LITERÁRIO EM DIFERENTES CONTEXTOS</b>	<b>337</b>
Mariana Fernandes Vasconcellos Rovana Chaves	

### 3. LINGUÍSTICA

- LINGUAGEM EM BAKHTIN: O CONCEITO E SUAS INTER-RELAÇÕES** 357  
Nara Dalagnõl Borcioni  
Patrícia da Silva Valério
- A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E VULNERABILIDADE SOCIAL - CRIANÇAS QUE QUEREM PERTENCER** 377  
Apoliana da Rosa Lorençon
- O DISCURSO NAZISTA ONTEM E HOJE: UMA ANÁLISE ACERCA DA PERMANÊNCIA DA IDEOLOGIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL BRASILEIRO** 393  
Caroline de Camargo Ribeiro  
Luciana Maria Crestani
- COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM: QUAL PERTENCE AO ANIMAL E QUAL PERTENCE AO HUMANO? UM PERCURSO A PARTIR DE BENVENISTE E WHITNEY** 415  
Claudia Toldo  
Estela Mettler Piva  
Maico André Battisti
- ANÁLISE DO PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO EM UMA CHARGE** 435  
Clesiane Aparecida Nunes Rizzi
- ARTICULAÇÕES ESPAÇO-VISUAIS NA CONSTITUIÇÃO DA NOMINALIDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS** 451  
Francys Silva Araújo
- DIREITO, LITERATURA E A QUESTÃO METODOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BAKHTIN** 471  
Júlia Veiga Camacho

- PROPOSTAS DIDÁTICAS E HABILIDADES DE LEITURA NO 9º ANO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR PARAIBANO** 491  
Juliana Soares da Silva  
Haddison Flávio Oliveira Farias  
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
- SENTIDOS DE POESIA E/OU POEMA EM UM EXERCÍCIO PROPOSTO NO LIVRO DIDÁTICO** 505  
Lavínia Costa Sousa  
Camila Vieira dos Santos  
Adilson Ventura
- A COCONSTRUÇÃO DA NARRATIVA: UM OLHAR PARA OS DADOS DE UMA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA E MULTIMODAL** 521  
Mariana Zeferino  
Alessandra Del Ré  
Marlete Sandra Diedrich
- O USO DA "ASSOCIAÇÃO" COMO RELAÇÃO DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM** 541  
Maykon Renan Ferreira de Aguiar (CH/UEPB)  
Alyne Maria da Silva Melo  
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega
- A LINGUAGEM VERBO-VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA** 555  
Paola Biavatti
- FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA AUTISTA: MULTIMODALIDADE E RESPONSABILIDADE** 571  
Sílvia Aparecida Canonico  
Alessandra Del Ré

- ANÁLISE SEMIÓTICA DO MMORPG GUILD WARS 2** 591  
Felipe Quevedo Giovanoni
- DISCURSO DE ÓDIO, RACISMO E CULTURA DO  
CANCELAMENTO NO TWITTER: O CASO KAROL  
CONKÁ** 613  
Débora Hildegardes Jorge  
Magno Francisco Sátiro Catão  
Miriã Pacheco Afonso
- A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA DA ESCRITA  
ACADÊMICA: UMA INSTÂNCIA DISCURSIVA  
MARCADA PELA INTERVENÇÃO DOCENTE** 635  
Luciane Schiffel Farina
- ENTRE O HOMEM E O HUMANO: O LUGAR DA  
“MULHER” NAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO POR UMA  
PERSPECTIVA ENUNCIATIVA** 655  
Lucas Augusto Souza Pinto Alvares  
Taisir Mahmudo Karim
- OS ESTUDOS BAKHTINIANOS E A CRIANÇA NA  
LÍNGUA(GEM)** 675  
Sabrina Caroline Bassani
- A PUBLICIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE NA  
PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA  
SOCIAL ADVERTISING: AN ANALYSIS FROM THE  
PERSPECTIVE OF DISCURSIVA SEMIOTICS** 689  
Ana Valéria Piovesan
- O FENÔMENO DESPERCEBIDO:  
LEITURAS PARA UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A  
ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA E O SISTEMA  
RETÓRICO** 703  
Austriclínio Bezerra de Andrade Neto  
Silvana Silva

#### **4. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / ADICIONAIS**

**DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE  
CRÍTICA DO DISCURSO** **723**

Alessandra Baldo

**ANÁLISE DO PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS QUE  
EXPLORAM A CULTURA BRASILEIRA NO LIVROS  
DIDÁTICOS DA EJA** **739**

Lorena Brito Cartaxo

Luciane Kirchhoff Ticks

**REFLEXÕES E NARRATIVAS DO ENSINO DA LÍNGUA  
INGLESA DURANTE A PANDEMIA NA ERA DIGITAL /  
REMOTA** **755**

Antonio Arnóbio Silva Souza

Robson Santos da Silva

Francimaria do Nascimento Machado

**A ESCRITA DO ESPAÇO EM MIA COUTO** **771**

Danyelle Marques Freire da Silva



## AGRADECIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo realizou, em outubro de 2022, seu tradicional seminário de língua e literatura. Esse evento teve por objetivo promover pesquisas científicas e diálogos nas áreas dos estudos linguísticos e literários, sob a luz da interseccionalidade, abordagem de análise que considera os diferentes componentes identitários (de classe, de gênero, de etnia) para a constituição das experiências humanas.

Nesta edição de 2022, o tema focalizou e se justificou pela urgência na tentativa de explicar as fraturas ideológicas e socioculturais que atravessam os discursos em sociedade. A celebrada abreviação das distâncias em razão das recentes revoluções digitais é transpassada e posta em xeque pelo distanciamento físico tornado evidente com a pandemia da COVID-19; esse misto de proximidade e afastamento, ao contrário de abrandar as diferenças entre grupos e entre indivíduos, parece apenas acentuá-las. Diante desse quadro, torna-se imperativo um recorte teórico e analítico que enfatize essas diferenças na tentativa de compreender a composição identitária do sujeito e sua relação com a linguagem. Para tanto, as interações e interseções que o evento proporcionou visam ao (re)conhecimento do processo de tensão entre indivíduo e diferentes grupos e tribos que compõem nossa complexa malha social. E assim ocorreu.

Para que toda essa atividade fosse efetivada com qualidade, robustez teórico-metodológica, encantamento nas (novas) relações, alegria do trabalho realizado, muitas mãos tomaram para si a responsabilidade do trabalho de realizar um Seminário que circunscrevesse questões tão significativas como as pontuadas.

Neste momento retrospectivo, queremos agradecer.

Agradecer à CAPES pelo apoio financeiro concedido, o que nos ajudou a realizar o Seminário e a publicação dos resultados das

pesquisas apresentadas durante o evento, divulgando-as e socializando resultados importantes para a área dos estudos linguísticos e literários. Dessa forma, podemos contar com a CAPES que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoas.

Agradecer aos convidados que prontamente aceitaram o convite em estar conosco (presencialmente ou de forma on-line), de longe e de perto, para compartilhar suas pesquisas, suas reflexões, suas publicações para que todos pudessem ter acesso ao que andam estudando e movimentando a roda da pesquisa na área das Letras.

Agradecer ao apoio recebido da Instituição em suas diferentes instâncias (Direção do Instituto, Pró-reitoria Acadêmica, funcionários de um modo geral), para que tudo pudesse acontecer de forma exitosa.

Agradecer a UPF Online, diretoria responsável por apoiar e gerir as ações e as políticas da modalidade de Educação a Distância (EaD) na Universidade de Passo Fundo, que competentemente viabilizou a parte técnica do Seminário, uma vez que o evento teve um caráter híbrido. Aos funcionários do Setor, que, com alegria, competência e disponibilidade, fizeram acontecer.

Agradecer aos professores do PPGL, que incansavelmente atuaram em todas as atividades, garantindo o sucesso das tarefas que lhes foram atribuídas. Docência, pesquisa, extensão e trabalho, muito trabalho, marcaram esse grupo de docentes na realização do evento.

Agradecer aos alunos bolsistas do PPGL que se fizeram presentes no Seminário como ouvintes e como trabalhadores-pesquisadores em prol da socialização de saberes. A todos que auxiliaram nas mais diferentes tarefas que um evento dessa natureza exige, nosso reconhecimento e apreço nas relações de colaboração e cooperação que se estabeleceram em prol de algo maior: a construção de diferentes e possíveis conhecimentos no ambiente da pós-graduação.

Agradecer aos professores da Educação Básica que participaram do Seminário, como ouvintes e como apresentadores de suas pesquisas e experiências docentes nos variados simpósios propostos. A presença da Educação Básica integrando ensino, pesquisa e extensão qualifica e diferencia qualquer evento. Este oportunizou a integração entre acadêmicos da pós-graduação e docentes na educação básica de diferentes estados, dentre os quais destacamos os acadêmicos e docentes do estado de Rondônia, através do nosso mestrado interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia.

Agradecer, por fim, à comunidade acadêmica e ao público em geral, que promoveu, por três dias intensos, uma pluralidade de vozes composta por pesquisadores nacionais e internacionais, de diferentes origens e idiomas, para a emergência de uma heterogeneidade de discursos acerca de temas complexos que cada vez mais se anunciam sobre o vernáculo do cidadão comum.

Comissão organizadora.



## APRESENTAÇÃO

As contendas identitárias do sujeito, seja para com o Outro ou para com ele próprio, sempre constituíram tópico de interesse dos seminários nacional e internacional de língua e literatura da Universidade de Passo Fundo; trata-se, afinal, de uma dramática humana: refratada no discurso e encenada literariamente. Sabemos que a identidade se estabelece no equilíbrio entre as sensações de pertencimento e de deslocamento: sou aquilo que o outro é, e, também, o que ele deixa de ser. Identificamo-nos como sujeitos por contraste em relação ao meio (ser gaúcho, carioca, angolano em uma terra de brasileiros), mas também por afinidade (ser brasileiro em uma terra de brasileiros). Há muitas perspectivas teóricas pelas quais filtrar as representações sócio-identitárias; uma das mais interessantes e discutidas atualmente é a noção de *interseccionalidade*, que ganhou corpo acadêmico no feminismo negro da Profa. Dra. Kimberlé Crenshaw, nos EUA, a partir do final da década de 1980. A interseccionalidade se refere às diferentes maneiras pelas quais múltiplas formas de opressão interagem entre si para afetar simultaneamente um indivíduo. Na concepção do subtítulo que guiou os trabalhos propostos ao evento, essa noção foi acolhida pela temática que conecta as edições do seminário há quase vinte anos: a língua e a literatura, de modo que se buscou conferir relevo à multiplicidade de facetas que compõem a identidade de um indivíduo e dos vários grupos aos quais ele pode pertencer, o que se reflete tanto no discurso e no ensino de línguas quanto na literatura.

Pensando nisso, o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo adotou, a partir da noção primordial de interseccionalidade, o tema para seu tradicional seminário de língua e literatura. Realizado em outubro de 2022, o *9º Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional de Língua e Literatura – Interseções: o em (In)Comum das Diferenças*, aberto à comunidade

acadêmica e público em geral, promoveu, por três dias intensos, uma pluralidade de vozes composta por pesquisadores nacionais e internacionais, de diferentes origens e idiomas, para o alcance não de um uníssono ideológico, mas de uma deliberação honesta acerca de temas complexos que cada vez mais se anunciam sobre o vernáculo do cidadão comum. Além da programação principal do evento, constituída por nomes importantes dos estudos linguísticos e literários no Brasil e no mundo, “*Interseções...*” abrigou também 25 simpósios temáticos organizados por diversos pesquisadores da leitura, da linguística e do ensino de línguas, que contemplaram, ao todo, 215 apresentações. Essas apresentações deram origem a 43 artigos que o presente livro hospeda como legado do 9º *Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional de Língua e Literatura*.

Os artigos aqui compilados foram organizados a partir dos eixos temáticos do evento, utilizados, do mesmo modo, para dividir a obra sob quatro seções: 1. *Leitura e literatura*; 2. *Literatura*; 3. *Linguística*; e 4. *Ensino de línguas estrangeiras/adicionais*.

A seção que abre este livro, 1. *Leitura e literatura*, contempla sete artigos, os quais abrangem os estudos discursivos e multirrede-discursivos, as práticas compartilhadas para a formação de leitores, a (re)construção de leitores no pós-pandemia por professores mediadores, a literatura contemporânea e suas “aventuras” e perigos, bem como os rumos e as perspectivas da Literatura Infantil e Juvenil brasileira.

Na seção seguinte, 2. *Literatura*, doze trabalhos apresentam como temáticas a narrativa, memória e representação feminina na literatura de autoria feminina, a produção e recepção da literatura em contextos diversos, a literatura e a psicanálise e a literatura, o cinema e outras artes.

Na próxima seção, 3. *Linguística*, vinte trabalhos reúnem textos a respeito das práticas languageiras, sociais e discursivas, das reflexões e prospecções acerca dos estudos linguísticos na atualidade, das perspectivas em torno da teoria da linguagem de Émile Benveniste, das abordagens sociodiscursivas referentes aos discursos de intolerância e polarização ideológica, dos objetos e

práticas da semiótica discursiva, das extensões e limites dos estudos enunciativos, da linguagem e discurso, da abordagem interdisciplinar para as diferentes manifestações de sentido com foco na língua e na constituição da sociedade, além da aquisição da linguagem em diferentes contextos.

Por fim, a última seção, 4. *Ensino de línguas estrangeiras/adicionais*, os trabalhos dizem respeito à gamificação como estratégia no ensino/aprendizagem, à instrução explícita na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais, ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sob diferentes olhares e aos gêneros discursivos/textuais e o ensino de línguas (materna e/ou adicional).

As recentes polêmicas em torno de questões que movem a agulha dos conflitos socioculturais e mexem com a identidade dos sujeitos, como a questão do pronome neutro e das limitações à expressão, por exemplo, além do sucesso literário de *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, demonstram que os temas derivados da interseccionalidade chegaram ao Brasil muito antes de serem anunciados, e os debates em torno deles precisam ser mais incisivamente incorporados à academia. Dessa forma, os textos aqui reunidos reforçam a relevância das temáticas que nortearam o evento, de modo que sua discussão não se encerra com a organização deste livro, pelo contrário: como sujeitos marcados tanto pelo contraste quanto pela afinidade, as interseções ressoam para além dessas páginas sempre que um leitor ou leitora se propõe a discutir os assuntos disponibilizados nestes trabalhos.

O Programa de Pós-graduação em Letras - UPF registra seu agradecimento a CAPES pelo apoio recebido para a realização do evento, assim como a viabilização desta publicação.

Boa leitura!

Comissão organizadora.



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

# 1. LEITURA E LITERATURA



## A LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA ENTRE O MISTÉRIO E O AMADURECIMENTO: UMA LEITURA DO CONTO “A ÚLTIMA SUSPEITA”, DE CAMILA FREMDER

### BRAZILIAN YOUTH LITERATURE BETWEEN MYSTERY AND MATURITY: A READING OF THE STORY “A ÚLTIMA SUSPEITA”, BY CAMILA FREMDER

Valnikson Viana de Oliveira<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar uma leitura do conto juvenil “A última suspeita”, da autora brasileira Camila Fremder, incluído na antologia *De repente adolescente* (2021), explorando a relação de elementos da literatura de mistério com a representação do despertar da adolescência de uma garota contemporânea. O estudo é baseado em pesquisa bibliográfica e em análise teórica. Para tal, valemos principalmente dos pressupostos de Callegari (2000), Colomer (2003; 2017) e Lajolo e Zilberman (2007; 2017), entre outros, compreendendo a literatura juvenil atual como reflexo de seu público leitor. No tocante aos resultados, constatou-se que a narrativa em questão utiliza o humor e a introspecção psicológica da protagonista adolescente para jogar com características importantes da ficção de mistério, subvertendo o gênero em proximidade e identificação com os leitores jovens atuais. Ademais, o conto ainda reflete o processo de amadurecimento da personagem principal no decorrer da narração em primeira pessoa, com a expressão de seus sentimentos, seus pensamentos e suas opiniões em transformação influenciando a desconstrução da figura de um detetive clássico. Nesse sentido, a investigação empreendida na história narrada também pode ser compreendida como uma aventura interna, que acompanha e retrata o desabrochar emocional e o crescimento do conhecimento de mundo da jovem personagem.

**Palavras-chave:** Literatura juvenil. Adolescência. Literatura de Mistério. Camila Fremder.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor substituto vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da mesma instituição. Endereço eletrônico: valnikson18@hotmail.com

## ABSTRACT

The present work aims to present a reading of the young short story “A última suspeita”, by the Brazilian author Camila Fremder, included in the anthology *De repente adolescente* (2021), exploring the relationship of elements of mystery literature with the representation of the awakening of adolescence of a young woman, contemporary girl. The study is based on bibliographic research and theoretical analysis. To this end, we mainly use the assumptions of Calligaris (2000), Colomer (2003; 2017) and Lajolo and Zilberman (2017), among others, understanding current youth literature as a reflection of its readership. Regarding the results, it was found that the narrative in question uses the teenage protagonist's humor and psychological introspection to play with important characteristics of mystery fiction, subverting the genre in proximity and identification with current young readers. Furthermore, the tale also reflects the maturation process of the main character in the course of the first-person narration, with the expression of his feelings, his thoughts and his opinions in transformation, influencing the deconstruction of the figure of a classic detective. In this sense, the investigation undertaken in the narrated story can also be understood as an internal adventure, which accompanies and portrays the emotional blossoming and growth of the young character's knowledge of the world.

**Keywords:** Youth Literature. Adolescence. Mystery Literature. Camila Fremder.

## 1. INTRODUÇÃO

É a partir da década de 1970 que surge na literatura juvenil nacional um número grande de autores abandonando o papel essencialmente utilitário e pedagógico em sua aproximação com os leitores, conjuntura decorrente do relativo abrandamento da atitude escolar frente a livros não imediatamente formativos nem edificantes (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Firmando compromisso com o exercício artístico, eles abarcam novas propostas temáticas e artifícios expressivos até então específicos à leitura adulta.

De acordo com Gregorin Filho (2011, p. 44), no Brasil, os regimes políticos, ao mesmo tempo em que “tentavam proibir qualquer tipo de produção e comportamento que pudesse causar dano ao *status quo*, acabavam por incentivar, com suas atitudes autoritárias, o surgimento de produções e modos de vida que

arrebanhavam os jovens”. O aumento do mercado juvenil possibilitou a bem-sucedida importação de produtos da indústria cultural norte-americana, como o padrão cinematográfico, também provocando por aqui, segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 141) “um considerável fortalecimento, tanto da história policial, quanto da ficção científica destinada ao público jovem”.

Nesse sentido, o presente artigo tem o intento de apresentar uma leitura do conto juvenil “A última suspeita”, da autora brasileira Camila Fremder, incluído na antologia *De repente adolescente* (2021), explorando a relação de elementos da literatura de mistério com a representação do despertar da adolescência de uma garota contemporânea. O estudo é baseado em pesquisa bibliográfica e em análise teórica. Para tal, valemo-nos principalmente dos pressupostos de Calligaris (2000), Colomer (2003) e Lajolo e Zilberman (2007; 2017), entre outros, compreendendo a literatura juvenil atual como reflexo de seu público leitor.

## 2. A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E A NARRATIVA FEMININA

De acordo com Calligaris (2000), a “adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam”. Hoje, o período que separa infância e idade adulta é considerado fundamental para a formação da identidade pessoal e a definição da personalidade. Apesar disso, há cerca de um século e meio, o conceito de adolescente sequer existia no Ocidente. A adolescência apareceu entre o final do século XIX e o início do século XX, na esteira das transformações econômicas e sociais pelas quais o mundo passava.

Uma literatura voltada ao jovem é necessária para suprir a vontade de leitura do sujeito que não mais se interessa pelas histórias infantis e ainda não se sente capacitado às leituras adultas. O autor de literatura juvenil, assim, escreve a um destinatário específico: o jovem/adolescente. A linguagem utilizada nesse tipo de literatura é primordialmente coloquial. Gírias e marcas de

oralidade estão presentes nas páginas dos livros juvenis porque se aproximam da língua falada pelos jovens. Tal literatura ainda convive facilmente com outras manifestações culturais, como o cinema, a música, os programas de televisão, que trazem os assuntos presentes na cultura juvenil. Segundo Lajolo e Zilberman (2017, p. 129), “a cada passo, leitores contemporâneos podem reconhecer-se em comportamentos, linguagem e aspirações”.

Desde os fins da década de 1970, a literatura juvenil experimentou um “enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual” (COLOMER, 2003, p. 173), formado por leitores integrados em uma sociedade alfabetizada e familiarizados com os sistemas audiovisuais. Na virada do século XX para o XXI, os livros juvenis adquiriram um desenvolvimento mais ágil e desafiante, fragmentado, além de variarem seus temas, principalmente para refletir os problemas de vida próprios da realidade dos leitores. Surgem, pois, narrativas mais centradas em “encarar os problemas, do que em ocultá-los” (COLOMER, 2003, p. 257).

Segundo Colomer (2003, p. 249), a introspecção psicológica é a tendência mais importante da narrativa juvenil contemporânea, sendo constituída por narrativas que descrevem a “vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente”, com os temas sendo narrados por meio de uma perspectiva “absolutamente centrada na personagem”. Trata-se, pois, de uma narração mais intimista, de modo que “o leitor conhece as ações e reflexões do personagem mediante sua própria voz” (COLOMER, 2003, p. 334).

Para Lajolo e Zilberman (2017, p. 129-130), a opção pela primeira pessoa é comum na literatura contemporânea e não apenas no âmbito dos jovens: “A hipertrofia do eu, frequente na ficção tanto adulta quanto juvenil, parece abonar a verossimilhança e o realismo das obras: os temas e as ações expostas parecem verdadeiras, pois são narradas por quem delas participou”. Dessa maneira, a intimidade das personagens mostra-se sem meias palavras, transformando-se em espetáculo.

Dentre as vertentes da produção literária atual para jovens, tomam relevância as obras assinadas por mulheres e que contam histórias que envolvem a perspectiva feminina. Esse gênero, como apontam Lajolo e Zilberman (2017), tem reconhecida tradição ligada, em diferentes épocas, a movimentos emancipadores femininos, tomando novas formas na contemporaneidade. Os clássicos *Mulherzinhas* (1968), da norte-americana Louise May Alcott (1832-1888), e *Poliana* (1913), da também norte-americana Eleanor Porter (1868-1920), bem como a coleção Biblioteca das Moças, da editora brasileira Companhia Editora Nacional (em circulação a partir da década de 1920), e *Glorinha* (1959), de Isa Silveira Leal (1910-1988), ainda que nem sempre lidas e analisadas como literatura juvenil, são claros representantes de tal faceta atrelada a garotas.

Hoje as narrativas de tal faceta se conectam ainda mais com suas leitoras, retratando seus dilemas, sua linguagem, sua identidade, tornando-se sucessos de venda nos catálogos das editoras brasileiras. É o caso da produção de autoras como Paula Pimenta e Thalita Rebouças, com protagonistas adolescentes às voltas com a autoestima, os primeiros amores, os amigos, a família, a experiência *on-line* e o ambiente escolar. Todavia, quase sempre ficam de fora questões mais amplas, como as de ordem política, econômica e social.

Assim o leitor, sobretudo adolescente, depara-se com uma obra que se refere ao seu mundo, reproduzido de um modo que oscila entre o realismo – da expressão linguística e dos hábitos expostos – e a idealização, já que desse universo estão excluídos conflitos radicais e insolúveis (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 130).

Trata-se, assim, de uma modalidade de leitura sem culpa, o que pode caracterizar um dos motivos para o seu grande apelo junto aos jovens. Além disso, no tocante à estrutura textual, temos a brevidade, semelhante a modalidades e gênero típicos da internet, como as postagens em blogs e redes sociais diversas.

### 3. UMA DETETIVE ADOLESCENTE EM CONFLITO

De acordo com Khéde (1987, p. 45), o gênero policial surge na primeira metade do século XIX, “quando as questões de cunho científico e social afloram com maior ênfase”, com sua forma de romance constituindo “uma forma de resolução imaginária dos conflitos gerados pelo aparelho policial e jurídico”. Costuma-se dividir tal modalidade em duas fases: a primeira seria caracterizada pelo “romance-enigma” ou “romance policial clássico”, em que, a partir de um crime, deve-se encontrar o culpado numa relação que vai do efeito à causa, e a segunda caracterizaria o “romance policial moderno”, “romance de ação” ou “romance-negro” (*Roman Noir*), que não trata de um crime anterior ao momento da narrativa que se conta, mas da coincidência entre a descrição e a ação. Na vertente clássica, a dedução e a investigação lógicas constituíam

o cerne dos escritos, apresentando detetives e criminosos de grande intelecto. Já o declive moderno, situado historicamente no período Entre Guerras, apresenta questões psicológicas e sociais em primeiro plano. Ainda de acordo com Khéde (1987, p. 46), no romance negro “tudo pode acontecer, ao contrário do romance enigma em que o detetive gozava de imunidades”, com o discurso sendo substituído pela ação propriamente dita, “numa narrativa de cunho cinematográfico”.

Todorov (2003) vincula o romance policial à cultura de massa pelas suas características formais. Para ele, o romance-enigma clássico caracteriza-se por ser a narrativa de duas histórias distintas: a do crime e a da investigação ou inquérito. A segunda história se desenvolveria a partir da primeira, não tendo nenhuma importância em si mesma, servindo exclusivamente de mediador entre o leitor e a história do crime.

A primeira história, por ser a do crime, pautar-se-ia em uma ausência, devendo passar pela segunda na qual é relatado o que ocorreu, para fazer-se presente. Os personagens da segunda história não agiriam, só tomariam conhecimento dos fatos. Já no

romance policial moderno, as duas histórias se fundiriam, com o mistério não se pautando em um crime anterior ao momento da descrição, mas que se desenvolve no momento da ação.

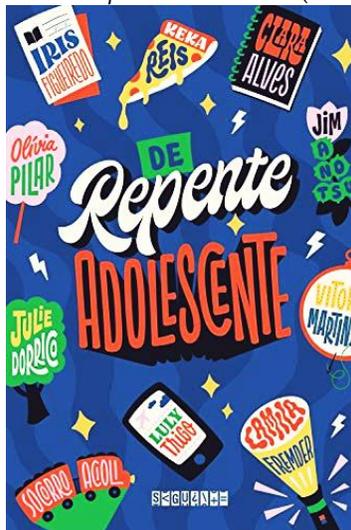
O teórico destaca ainda uma terceira forma, denominada “romance-suspense”, conservando o mistério do romance de enigma e as duas histórias, a do passado e a do presente, mas recusando reduzir a segunda história a uma simples detecção da verdade, atribuindo-a lugar central. Tal variante se dividiria em dois subtipos: a “história do detetive vulnerável”, que tem como traço principal o detetive perder sua imunidade, podendo apanhar e se ferir, mantendo sua vida constantemente em risco; e a “história do suspeito-detetive”, em que as suspeitas de um crime cometido nas primeiras páginas recaem sobre o personagem principal que, para provar sua inocência, tem de encontrar por conta própria o verdadeiro culpado.

A categoria mistério (ou policial/de detetive) não apresenta facilidades na ficção para jovens, “pois é preciso seguir, de um lado, algumas regras próprias ao modelo literário escolhido, de outro, garantir o interesse específico do destinatário da faixa etária a que o livro se dirige” (ZILBERMAN, 2005, p. 111). Passando por títulos importantes, como *O gênio do crime* (1969), de João Carlos Marinho (1935-2019), e *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey (1925-1999), a literatura juvenil de mistério já formou no Brasil um acervo considerável de obras qualificadas e que revisam o gênero em contato constante com os leitores atuais. Tornam-se notáveis, nesse inteirim, a série *Vaga-lume*, da editora Ática, e os livros assinados por Santos de Oliveira, protagonizados pela personagem Inspetora, uma jovem detetive equivalente à estadunidense Nancy Drew, criação de um coletivo de autores que assumia o pseudônimo Carolyn Keene.

Dessa maneira, o conto “A última suspeita”, da autora brasileira Camila Fremder, que abre a antologia *De repente adolescente* (2021), traz uma desconstrução do gênero clássico, quase que em uma paródia que serve como símbolo para a passagem da criança para o jovem. O livro em questão, publicado pelo selo

"Seguinte", integrante da editora Companhia das Letras, reuniu narrativas curtas de alguns dos principais autores brasileiros voltados ao público juvenil atual em toda a sua diversidade: Vicotr Martins, Clara Alves, Jim Anotsu, Julie Dorrico, Luly Trigo, entre outros. Tratam-se de produções inéditas encomendadas com a proposta de retratarem a chegada da adolescência com honestidade e criatividade.

Figura 1. Capa do livro *De repente adolescente* (2021), de vários autores.



Fonte: Fremder (2021).

Fremder tem uma carreira já notável como escritora, roteirista, influenciadora e podcaster, tratando de temas atrelados ao universo feminino. Já lançou cinco livros, incluindo *Adulta sim, madura nem sempre* (2018), e o *best-seller Como ter uma vida normal sendo louca* (2019), este último em parceria com Jana Rosa. Suas obras são marcadas pelo bom humor e pelo tom confessional e sincero no tocante à visão feminina de mundo. Logo, o conto que assinou em *De repente adolescente* também traz esses elementos, apresentando uma narradora em conflito com a ausência de sua primeira menstruação.

Meu nome é Karina e tenho catorze anos. Na verdade, quase quinze. E *ainda não menstruei*. [...] Mas, sabe, essa coisa de ser a única da turma que não menstrua é muito chato. Eu também quero ter o direito de ficar reclamando de cólica, de ter preguiça de fazer educação física, de ter TPM, de ter desejo de chocolate, de ficar triste por conta de uma espinha... [...]. Eu não posso fazer quinze anos sem menstruar. Quer dizer, eu até posso, mas não quero! (FREMDER, 2021, p. 9-10, grifo nosso).

A adolescente de quase quinze anos entrega enorme importância à etapa natural do ciclo reprodutivo da mulher, encarando-o como um verdadeiro rito de passagem que marcaria o seu crescimento. Trata-se de algo totalmente idealizado. Ela se compara a outras garotas que conhece e que já menstruaram, evidenciando os problemas de autoestima típicos da fase juvenil, nascidos da percepção de si mesmo pelo olhar do outro. Nesse cenário, investigar um mistério vem a se tornar um passatempo para Karina esquecer tal dilema ou ao menos não pensar tanto nele: “[...] virar detetive tem sido uma distração para mim, e foi a única coisa que me fez parar de pensar em menstruação” (FREMDER, 2021, p. 11). Então, ela passa a acompanhar os passos do vizinho de maneira até exagerada com o intuito de preencher algo de que sente falta em si mesma.

A garota aparece logo no início do conto a vasculhar o carro de seu vizinho com uma lanterna na companhia de sua gata de estimação, posta em auxílio de seu intento: “Para não levantar suspeitas, trago comigo a Pingo, minha gata, como se fosse um passeio nosso [...] as pessoas não vão achar que estou no meio de uma investigação, elas vão se distrair com a fofura da Pingo” (FREMDER, 2021, p. 11). A caçamba da caminhote coberta com uma lona verde enche a imaginação da personagem, que faz conjecturas relacionando o sujeito mudado há poucos meses para o seu prédio a algum crime, como o assassinato: “E se eu encontrar algo muito sinistro? O que eu faço? Porque é totalmente possível! Assassinos estão por toda a parte! E por que um deles não poderia ser o meu vizinho esquisito que nunca deixa ninguém entrar no seu apartamento?” (FREMDER, 2021, p. 12). Ele é descrito como alto,

de corpo atlético, com rosto cheio de linhas de expressão como se tivesse tomado muita luz solar durante a vida.

Ela vai revelando aos leitores algumas pistas que contribuem para a sua desconfiança: o comportamento excessivamente recluso do homem, o fato de ele ter um carro grande e morar sozinho, ou de também ter uma moto, de tomar banho no meio da madrugada, de cochichar o nome do remédio ao farmacêutico, de sair na rua usando fones de ouvido não conectados em nenhum aparelho, entre outras atividades a seu ver “suspeitas”. A jovem inclusive notou que ele não lhe agradeceu o cartão de Natal posto por ela embaixo de sua porta e não bocejou quando a viu bocejar dentro do elevador, sendo esta última ação relacionada a de um psicopata. Assim, o relato de Karina vai se mostrando ao mesmo tempo absurdo e carregado de humor: “Eu sei que ele é suspeito, só não sei do quê” (FREMDER, 2021, p. 14).

A fragmenação narrativa, com a narradora pausando o seu discurso/retrato e se dirigindo diretamente aos leitores, além de contribuir com o fator cômico do conto, também aproxima a personagem de seus leitores: “Posso começar de novo né? Não quero focar na minha menstruação, nem eu aguento mais esse assunto” (FREMDER, 2021, p. 14). Entre outros elementos levantados, ela conseguiu ao menos ver no interior da caminhote um moletom ao que parece de uso juvenil ou adulto, mas de pequeno cumprimento, parecendo vestir alguém de estatura mediana.

O prejulgamento do vizinho está ligado ao consumo de narrativas de mistério, principalmente do cinema, como a própria narradora informando que sua amiga Mayara considera que ela assiste a muitos filmes de suspense. Por outro lado, há um conflito velado entre as melhores amigas, visto que somente uma havia menstruado até aquele momento, gerando uma comparação: “Mas é muito fácil para a Mayara me achar exagerada, ela menstrua já faz um ano” (FREMDER, 2021, p. 14). Tal problema mais tarde se mostra totalmente atrelado ao emocional de certa forma fragilizado da personagem, bem como à tensão pré-menstrual.

Com a decandência da missão de analisar o carro do vizinho, ela relata outra de suas vias para obter mais informações: ouvir barulhos advindos do apartamento ao lado com um copo na parede do banheiro: “Aprendi essa técnica nos filmes de investigação, meu gênero favorito. Quando eu fecho os olhos, parece que consigo ouvir melhor” (FREMDER, 2021, p. 14). Ainda que só consiga escutar barulhos esporços e conversas indecifráveis, a garota não deixa de considerar o vizinho um possível criminoso.

As coisas mudam um pouco de figura quando a gatinha da protagonista foge e vai se enfiar justamente no apartamento do vizinho. Temendo acontecer alguma coisa com a gata, Karina se dirige ao local com sua amiga Mayara, mas tentando pôr em prática o que aprendeu em sua lide de detetive: “Fui direto olhar embaixo do capacho, porque nos filmes de suspense geralmente as pessoas escondem a chave ali [...]. Por via das dúvidas, mexi no espelho para o caso de a chave estar grudada atrás dele, mas também não estava” (FREMDER, 2021, p. 20). Sem chave e sem ninguém para atender a porta, ela se assusta quando Mayara simplesmente gira a maçaneta principal e descobre que ela já estava aberta. As duas adentram ao apartamento à procura de Pingo, que é encontrada em cima do travesseiro da cama do homem.

Ao lado, na cabeceira, Karina encontra uma foto com o vizinho na companhia de uma mulher e uma menina. Ela logo percebe que tem algo escrito atrás, um bilhete bastante revelador:

Meu amor,

Eu e Nina estamos sentindo muito a sua falta, mas acho que a sua decisão de terminar o mestrado em uma cidade grande como São Paulo foi muito corajosa. Estamos aqui na nossa casinha te esperando, e com saudades. Logo você vai tirar as pranchas de surfe da caçamba e voltar a surfar aqui enquanto eu e a Ninoca te admiramos.

Com amor,

Renata

(FREMDER, 2021, p. 21).

A mensagem esclarece e refuta todos os dados e as pistas elencadas por Karina até o final do conto. O vizinho se revela pelas palavras de sua companheira como um surfista que foi a São Paulo fazer Mestrado, o que justifica alguns comportamentos encarados como estranhos por sua alta concentração no trabalho ou possível saúde mental fragilizada devido a prazos, por exemplo. Também acontece a inserção de uma família ao seu contexto, além da evidência de seu apego ao esporte. Há na passagem uma desconstrução da figura detetivesca construída ao longo do texto pela protagonista, ressaltando uma característica ainda importante para os jovens: a sua imaginação – “Não disse que a minha imaginação é fértil? É terrível ser assim como eu” (FREMDER, 2021, p. 12).

E é justamente nesse momento de revelação que a narradora também adquire o que tanto desejava: “E lá estava ela, a *tão esperada mancha de sangue, mas não de um crime, e sim da minha própria menstruação*. Quase um círculo perfeito, vermelho meio escuro, bem na colcha branca do vizinho. Sorri” (FREMDER, 2021, p. 22, grifo nosso). Neste trecho, a autora Camila Fremder faz um interessante jogo de palavras relacionando o sangue da menstruação com o de um crime, elemento típico das narrativas de mistério, indicando que o amadurecimento da personagem nada teria de errado ou delito.

O mistério na verdade estaria dentro da própria garota, acompanhando a sua autopercepção e as reflexões que fazia acerca do que a rodeava. Na medida em que investigava seu vizinho, permitia com que os leitores fossem a investigando, percebendo os seus conflitos interiores, seus anseios. As artimanhas de uma exímia e corajosa investigadora ajudam a camuflar uma perspectiva de insegurança aliada a pequenas frustrações, algo típico da fase, visto que envolve a inclusão da jovem em um grupo e a construção de sua identidade. Podemos verificar tal perspectiva em um trecho ainda do início da narrativa:

Bom, quando achei que finalmente tinha acontecido comigo, pesquisei sobre absorventes internos e externos, coletor menstrual, e até sobre umas calcinhas especiais para usar durante o período, mas foi só eu comprar um

de cada para testar que minha menstruação não continuou no dia seguinte, nem no mês seguinte, e nunca mais apareceu.

Eu juro que fiquei pensando que meu útero ficou bravo com tanta demonstração de felicidade quando me deparei com a calcinha manchada. Ninguém espera essa resposta quando o assunto é menstruação (FREMDER, 2021, p. 9).

A partir da introspecção, os leitores conseguem percorrer pensamentos e sentimentos de Luna. Verificamos que a ansiedade trazia o sentimento da culpa para a narradora, com ela tentando justificar a ausência de algo que é natural, que deve ser esperado. A espera causa a mesma ansiedade que a fez guiar-se por uma investigação da representação imagética criada por sua mente. A felicidade da chegada da menstruação repete-se quando Karina percebe que agora sim ela veio:

- Mas o que a gente faz com a mancha?
- Nada.
- Como nada?
- Amiga, fica aí um mistério para o vizinho desvendar. Agora é a vez dele de achar que talvez a vizinha adolescente seja muito suspeita (FREMDER, 2021, p. 22).

No trecho destacado, novamente há um pertinente paralelo entre a realização pessoal da personagem e a literatura de mistério, com ela agora adquirindo certo empoderamento, tomando a decisão de trocar os papéis e pensar que agora seria suspeita, deixando a atividade de detetive para o vizinho. O tornar-se investigadora aparentemente também contribuiu para o vencer dos sentimentos ruins relacionados à experiência da menstruação, mostrando que o momento fatídico de sua ocorrência apenas deveria ser aguardado comumente.

Relacionando o conto com o título de sua coletânea, temos que ser adolescente vai além de um rito de passagem, ou de alguma transformação corporal, sendo mais atrelado ao universo emocional dos seres humanos, ao seu interior. A menstruação em si não atesta que Karina só ao final do conto se torna adolescente, visto que os leitores já a percebem como adolescente desde a

primeira linha da narrativa. O círculo de sangue na verdade parece libertá-la do difícil papel de detetive, preocupado com pistas e suas relações com os crimes, às voltas com suspeitas e sempre em constante conjectura.

Como suspeita, ela tem muito mais vida a viver, inclusive correndo mais perigos: “Mas estou pensando aqui, será que o vizinho vai chamar a polícia? Será que sou suspeita? Essa coisa de DNA existe mesmo?” (FREMDER, 2021, p. 22). Este último e bem humorado trecho também remete a outro elemento clássico ligado à literatura policial, os métodos cada vez mais elaborados de identificar a participação de alguém em um crime. Ao mesmo tempo que envolveu a felicidade e o contentamento da narradora, a mancha de sangue no quarto do seu vizinho poderia trazer problemas futuros, ficando em aberto se ela iria tentar encobrir aquele “crime”, ser investigada pelo vizinho, ou se entregar-se-ia diante da possibilidade de ser repreendida futuramente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de nosso estudo, podemos verificar que, no contexto do conto, haveria uma adequação do gênero policial ao público juvenil, parodiando e moldando seus principais elementos constitutivos à realidade sociocultural brasileira. Este processo ressaltaria aspectos atraentes à faixa etária visada, como o humor e a introspecção. Logo, constatou-se que a narrativa em questão utiliza a personalidade da protagonista adolescente para jogar com características importantes da ficção de mistério, subvertendo o gênero em proximidade e identificação com os leitores jovens atuais, conto ainda reflete o processo de amadurecimento da personagem principal no decorrer da narração em primeira pessoa, com a expressão de seus sentimentos, seus pensamentos e suas opiniões em transformação influenciando a desconstrução da figura de um detetive clássico.

Nesse sentido, a investigação empreendida na história narrada também pode ser compreendida como uma aventura interna, que

acompanha e retrata o desabrochar emocional e o crescimento do conhecimento de mundo da jovem personagem. A obra traz uma representação bem humorada da realidade juvenil contemporânea ao seu lançamento, muito pautada na influência dos produtos culturais consumidos pelos leitores. Com a juventude de então imersa numa realidade de influência constante, a narrativa de Camila Fremder provoca o riso e, através dele, a reflexão.

## REFERÊNCIAS

- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- FREMDER, C. "A última suspeita". In: **De repente adolescente**: Antologia de contos. São Paulo: Seguinte, 2021.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- KHÉDE, S. S. A quem interessa o crime? Ou: O romance policial à procura de sua identidade. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Os preferidos do público*: Os gêneros da literatura de massa. Petrópolis - RJ: Vozes, 1987, pp. 43-51.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: História & histórias. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: Uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.
- ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2005.

**INTERSEÇÕES:  
O INCOMUM  
DAS DIFERENÇAS**

De 4 a 6/10

[Inscreva-se >](#)



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

## LAÇOS E BUQUÊS: O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALÉM DOS CLÁSSICOS

### TIES AND BOUQUETS: LITERARY LITERACY BEYOND THE CLASSICS

Ana Maria Onofre Santos<sup>1</sup>

Adriana Lins Precioso<sup>2</sup>

#### RESUMO

O referido artigo tem como finalidade promover reflexões sobre a importância e necessidade de intensificar o trabalho pedagógico com as obras da literatura regional, como por exemplo *Buquê de Línguas* de Tereza Albuês avaliando suas potencialidades em comparação com a obra *Laços de família* de Clarice Lispector para o desenvolvimento das habilidades esperadas para os estudantes. Para análise desta pesquisa tomou-se como base os PCNs (2006). Para tanto, referenciou-se para tratar sobre relação literatura e sociedade Candido (2019). Questões acerca do letramento literário sob a perspectiva de Rouxel (2013), e para reflexões sobre a importância do professor nesse processo utilizamos pensamentos sobre a ótica de Freire (2019).

**Palavras chaves:** Literatura mato-grossense. Literatura feminina. Ensino-aprendizagem.

#### ABSTRACT

**Abstract:** The purpose of this article is to promote reflections on the importance and need to intensify the pedagogical work with the works of regional literature, such as Bouquet of Languages by Tereza Albuês, evaluating its potential in comparison with the work Ties de Família by Clarice Lispector for the development of skills expected of students. For analysis of this research was based

---

<sup>1</sup> Mestranda do programa PPGLetras/Unemat (Turma 6), na disciplina de Literatura e Ensino. E-mail: ana.santos2@unemat.br

<sup>2</sup> Professora Dra. do programa PPGLetras/Unemat (Turma 6), na disciplina de Literatura e outras linguagens artísticas: relações intersemióticas. E-mail: adrianaprecioso@unemat.br

on PCNs (2006). To do so, it was referred to as dealing with the relationship between literature and society Candido (2019). Questions about literary literacy from the perspective of Rouxel (2013), and for reflections on the importance of the teacher in this process, we use thoughts from the perspective of Freire (2019).

**Keywords:** Mato Grosso Literature. Women's Literature. Teaching-learning.

## 1. INTRODUÇÃO

As produções literárias no decorrer do tempo têm possibilitado a compreensão de fenômenos diversos que envolvem a humanidade, com ela tem sido possível apreender conceitos e entender contextos sociais, culturais e ideológicos de um determinado tempo e espaço, compreender as relações humanas; adquirir habilidades para autonomia de diversos gêneros textuais; pensar sobre a plurissignificação da variedade linguística, enfim, infinitas possibilidades de exercício e aprendizagem.

Tendo em vista o importante papel da literatura para o desenvolvimento humano, se faz necessário que o professor reflita sobre a prática pedagógica, o professor Paulo Freire, em uma de suas obras denominada *Pedagogia da Autonomia* obra mundialmente conhecida e já na sua 62ª em 2019 na página 40 declara: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa declaração coaduna com o exposto acima, sobre a importância e necessidade da literatura para o desenvolvimento de capacidade e habilidades humanas. Deste modo evidencia-se o importante papel das instituições escolares, lugar onde o estudante poderá ser estimulado ao estudo e compreensão da literatura e correlacioná-la aos aspectos de sua vida.

Todavia o que se tem notado nas escolas públicas e privadas a oferta de atividades literárias para os estudantes tem sido por meio de manuais prontos, ou de lista de livros paradidáticos que destacam apenas as obras literárias consideradas canônicas. O que muitas vezes, não atraem a atenção dos estudantes por não conseguirem correlacioná-la as suas experiências de vida.

Observa-se também que embora haja uma vasta literatura regional nestas instituições, grande parte dessas produções não é trabalhada com os estudantes em sala de aula. Este fenômeno tem contribuído para que tanto professores quanto estudantes, lamentavelmente, desconheçam a literatura regional e, conseqüentemente seus aspectos sociais e culturais. Este artigo pretende promover reflexões sobre a importância e necessidade de intensificar o trabalho pedagógico com as obras da literatura regional, como por exemplo *Buquê de Línguas*, de Tereza Albués, avaliando suas potencialidades em comparação com a obra *Laços de família*, de Clarice Lispector como contribuição para o desenvolvimento das habilidades esperadas para os estudantes.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Estudiosos e professores de literatura observam e argumentam que em seus contextos de trabalho há uma predominância de oferta de textos clássicos nos materiais pedagógicos oferecidos aos estudantes. Embora haja uma vasta produção literária regional, o ensino da literatura tem sido realizado de forma técnica, seguindo listas prontas de autores e obras consideradas cânones. Podemos observar que em grande maioria nas escolas públicas e privadas há uma espécie de resistência em levar para sala de aula obras literárias que não fazem parte dessa “elite” literária, ou seja, textos de autores regionais, considerando que estes não têm o mesmo status dos textos clássicos. Com isso perde-se a oportunidade de trabalhar produções regionais com qualidade extraordinária.

A linguagem literária transpõe os limites do que é óbvio e objetivo. Dessa maneira o discurso literário renasce da interioridade do escritor para exterioridade do mundo concreto. O decorrer do tempo tem evidenciado que os textos literários são excelentes ferramentas para trabalhar em sala de aula e com ele é possível desenvolver infinitas possibilidades para auxiliar o estudante a compreender as diferentes linguagens no campo

semântico, sintático e linguístico, como também amplia a apreensão de conhecimento histórico e social. Sua importância é descrita na Base Nacional Curricular, da seguinte forma:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC, 2016, p.499).

Na compreensão de que a leitura de textos literários possibilitará ao aluno adquirir conhecimento do mundo e de si mesmo, bem como criar afinidades com a linguagem e ampliar seu repertório para produção e interpretação dos mais variados gêneros textuais.

No entanto é preciso que estas atividades sejam colocadas no cotidiano pedagógico para aproximar o aluno do universo literário, ressignificando a prática pedagógica do professor, mas principalmente propiciando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Tais apontamentos nos levam a concordar com Pinto e Precioso, ao declarar:

A aprendizagem da literatura dá-se através da experiência estética de mundo por meio da palavra e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto; A aprendizagem sobre literatura-envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares teoria e crítica (PINTO e PRECIOSO, 2014, p.152).

Lamentavelmente o que se tem notado no decorrer do tempo em algumas práticas pedagógicas de literatura nas escolas, tanto públicas quanto nas privadas, são aulas centralizadas apenas nos textos dos livros didáticos, ou seja, trechos de textos literários que pouco podem auxiliar na compreensão da mensagem de uma determinada obra e de seu autor. Rouxel *et al.* (2013, p. 22) ponderam que: “A abordagem formalista, às vezes assumida, às vezes

estigmatizada em razão das derivações tecnicistas às quais dá lugar, está profundamente encravada na tradição do ensino de literatura”.

E quando pensamos na literatura local essa realidade torna-se ainda mais escassa ou praticamente não fazem parte os currículos escolares. Nesse sentido, as ponderações do Parâmetro Curricular Nacional (2006, p.64) afirma que “O livro didático, [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser único”. Em virtude disso o papel do professor é primordial na escolha dos textos literários, porque além de ser leitor também é mediador nas práticas escolares da leitura literária. Dessa maneira Pinto e Precioso asseveram que:

Uma mudança de postura é necessária por parte da escola e do professor, que é o principal mediador entre o texto literário e o aluno. É preciso que este profissional esteja mais informado tanto da chamada literatura canônica, quanto das produções mais contemporâneas e principalmente, o professor deve-se mostrar um leitor em potencial (PINTO e PRECIOSO, 2014, p.162).

Dessa forma, podemos refletir sobre as escolhas dos textos literários não apenas os que fazem parte da literatura clássica, mas de algum modo oportunizar o acesso aos estudantes à literatura regional, esta última tão importante na esfera da linguagem literária quanto da literatura clássica tradicionalmente elitizada nos planejamentos pedagógicos.

Sobre esse fenômeno os PCNs (2006, p.73) afirmam que “Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a literatura brasileira, porém não somente obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas”. Aqui vemos claramente a possibilidade de inserir texto de autores regionais no cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, e com intuito de dar relevância a textos regionais na prática escolar, podemos tomar como exemplo para trabalhar em sala de aula duas autoras, a primeira considerada autora clássica Clarice Lispector na obra *Laços de família* (2009), e a

escritora mato-grossense Tereza Albues com a obra *Buquê de Línguas* (2008). Clarice Lispector nasceu na Ucrânia em 1926. Veio para o Brasil ainda criança e viveu em Recife e Rio de Janeiro. Em 1943 escreveu seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, e recebe seu primeiro prêmio Graça Aranha. Outras obras: *A cidade Sitiada*, 1949; *Laços de família* (contos), 1960; *A Paixão Segundo G.H.*, 1964; *A Hora da Estrela*, 1977, entre outras. Bosi (2013, p.451-452) declara que “sua obra tem atraído o interesse da melhor crítica nacional que situa, junto com Guimarães Rosa, no centro da nossa ficção de vanguarda”.

Tereza Albues nasceu em Várzea Grande no Mato Grosso, em 1936. Residiu em São Francisco e Nova York, por 25 anos. Escreve seu primeiro romance *Pedra Canga*, 1987 e outros como *A travessia dos sempre vivos*, 1993; *Chapada da palma roxa*, 1940; *Buquê de Línguas* (contos) 1999.

Pereira (2014 *apud* Casagrande, 2021, p. 38, 2008) declara que:

Para Pereira, Tereza Albues escreveu sobre várias cores do mundo e das pessoas, mostrando as diferenças e as experiências que se vive no cotidiano; essa sensibilidade e intensidade da vida do dia a dia, bem como as diferenças humanas podem ser claramente observadas nas páginas de seu livro *Buquê de Línguas*.

Ambas possuem uma linguagem estética, subjetiva, plurissignificativa e carregada de expressão. Podemos observar no conto *Preciosidade* na obra *Laços de família* de Clarice Lispector o seguinte trecho: “e onde os tacos de seus sapatos faziam um ruído que as pernas tensas não podiam conter como se ela quisesse inutilmente fazer parar de bater um coração, sapatos com dança própria” (LISPECTOR, 2009, p.84). Nota-se que o foco narrativo está centralizado por meio do monólogo interior da personagem.

Assim também encontramos nos contos de Albues, na obra *Buquê de Línguas* como por exemplo no trecho do conto *O furo do mamão* onde a personagem faz referência a fruta: “O furo, exibido assim, como o sexo numa praia nudista, sem o mais leve pudor, foi

alvo de gracejos e risadas que até hoje ressoam nos ouvidos de Orlanda” (ALBUES, 2008, p.50).

A qualidade literária das autoras, são evidenciadas pela narrativa psicológica, que segundo Gancho (2006, p. 9) define: “[...] os fatos nem sempre são evidentes, porque não equivalem a ações concretas do personagem, mas a movimentos interiores; seriam fatos emocionais que comporiam o enredo psicológico”. Tanto Lispector quanto Albués, possuem linguagem poética e um potencial gigantesco na forma de narrar com forte apelo aos anseios, as angústias e aos desafios do ser feminino. Sobre a riqueza de ambos os textos literários, Candido declara:

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é do seu conteúdo humano, da mensagem por meio da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem. O estudo do texto importa em considera-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz à medida que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura (CANDIDO, 2006, p. 27).

Neste sentido podemos observar na constituição dos textos tanto Lispector quanto Albués essa expressividade particular que constitui a linguagem literária, prosas narrativas que vai além de contar os fatos, mas de como contar, porque sua riqueza está na complexidade pela qual ele é desenvolvido, ou seja, Lispector e Albués apresentam em evidência a estética da linguagem acima do próprio conteúdo, a prosa de ambas é poética, caracterizam-se pela capacidade de associação e de síntese, com abundância de metáforas e de outras figuras literárias. Candido explica essa importância ao declarar:

Quando nos colocamos ante uma obra, ou uma sucessão de obras, temos vários níveis possíveis de compreensão, segundo o ângulo em que nos situamos. Em primeiro lugar, os fatores externos, que, a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de sociais; em segundo lugar o fator individual, isto é, o autor, o homem que a intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, este resultado, o texto, contendo os elementos

anteriores e outros, específicos, que os transcendem e não se deixam reduzir a eles (CANDIDO, 1975, p. 34).

Com base nas leituras das obras de Clarice Lispector podemos observar personagens femininas vivenciando seu cotidiano mas que geram conflitos existenciais na medida em que buscam compreender sua identidade. Assim também acontece com as personagens mulheres nos contos de Tereza Albués. Entretanto, podemos verificar que existem algumas diferenças nesse processo nos textos. Dessa maneira surge reflexões acerca da necessidade de analisar as personagens femininas nos contos das obras selecionadas.

Algumas delas se encontram em espaços diferentes, os conflitos vão gerar reações e comportamentos divergentes em cada personagem. Gancho (2002, p.23) explica que “O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens”.

Notamos que Lispector e Albués privilegiam temáticas voltadas para o ser feminino e sua representação no espaço social. Além disso, a configuração dos elementos dos textos nos contos são semelhantes, porque tanto Lispector quanto Albués, constituem linguagem literária que é desenvolvida por meio da complexidade de riquezas linguísticas.

Tais fatores são relevantes, segundo explica Candido (2019, p.84) “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Entretanto, não se observa no cotidiano educacional, ou em livros pedagógicos nas escolas do país a presença de atividades com literatura regional, ou pelo menos pouca adesão.

Podemos encontrar nas obras de Lispector e Albués características de uma literatura contemporânea, como por exemplo no conto *Georgina na janela*, na obra *Buquê de Línguas* que capta o dia a dia da protagonista Georgina:

Estava nas mãos dela, os cordéis da intricada engrenagem do dia a dia duma família grande, com necessidades as mais variadas. Atendia a todos, tomava decisões, ralhava a lhes fazia as vontades; fogos no Ano Novo, árvores de Natal, festas de aniversários, bolos e salgadinhos a granel. [...] Ela era o esteio, a viga-mestra da estrutura dos Arroyos (ALBUES, 2008, p.80).

Neste sentido, vemos a possibilidade de uma atividade com grupos de estudantes oferecer as obras de ambas as escritoras, cujas protagonistas femininas, possibilitam minucioso trabalho pedagógico, investigando por exemplo o universo feminino sua profundidade seus sentimentos e sensações com a finalidade de compreender as vivências femininas retratadas pelas autoras.

Pesquisas demonstram que para formar leitores críticos e escritores hábeis é necessário séria reflexão não somente sobre as práticas pedagógicas, mas principalmente ampliar o contato dos estudantes com novas possibilidades de obras. Sobre isso os PCNs (2006, p.72) asseveram que: “O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares da leitura literária”.

Pensando então sobre a seleção dos textos, nós professores desempenhamos papel preponderante e relevante na escolha deles, podendo intermediar esse processo de escolha dos estudantes, oportunizando que estes possam apreender e compreender as potencialidades da linguagem literária de escritores tanto de escritores clássicos quanto principalmente os regionais, com um rico acervo em nosso Estado locais.

Mesmo que as escolas, na sua maioria, centralizem suas escolhas em textos com a única finalidade de que os estudantes consigam ser aprovados em exames. Considerando que a literatura pode ir para além disso, pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Sobre ampliar o repertório de literatura nas instituições de educação os PCNs declaram que:

Há, contudo, um assunto não debatido aqui e que certamente paira quando pensamos em seleção de textos literários: o vestibular. Não há porque o

vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio. [...] O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado (PCNs, 2006, p.75).

Sendo assim, é urgente que principalmente o professor faça um esforço para sair desse círculo vicioso que restringe apenas trabalhar em sala os textos literários considerados cânones. As orientações teóricas e metodológicas no campo da literatura orientam que se faça uma abordagem contextualizada das obras clássicas de um determinado tempo, sobre isso Candido declara:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2019, p.84).

Candido (2019) explica que a literatura tem influências sobre o autor e o leitor, ambos se condicionam trocas, sob esse ponto de vista, a produção da obra literária deve ser compreendida, inicialmente como referência à pontos de vista social do escritor e para a formação do leitor, como observa Pinto e Precioso (2014), a escola é um dos espaços relevantes como mediadores na prática de leitura de textos literários no Brasil.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, vimos que muitas vezes notamos uma espécie de resistência em levar para a sala de aula obras literárias que não fazem parte dessa “elite” literária, ou seja, textos de autores regionais, considerando que estes não têm o mesmo status dos textos clássicos. Com isso, perde-se a oportunidade de trabalhar produções regionais com qualidade extraordinária. Dessa maneira,

possibilitamos reflexões sobre as obras *Laços de família*, de Clarice Lispector e da escritora mato-grossense, Tereza Albues com a obra *Buquê de Línguas*.

Sendo assim, é possível realizar atividades com os estudantes, analisando aspectos relativos à compreensão de textos literários. A partir dessas atividades espera-se evidenciar como a literatura mato-grossense pode desencadear a construção do letramento literário e o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos estudantes, como também, oportunizando aos professores e alunos criar novas possibilidades de trabalho com a literatura no contexto educacional de forma intertextual e discursiva.

## REFERÊNCIAS

- ALBUES, T. **Buquê de Línguas: contos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008. 144 p.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Etapa do Ensino Médio: Língua Portuguesa**, 2016.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte, 5 ed. Itatiaia: São Paulo, 1975.
- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 5d., 2006.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. reimp. 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2019.
- CASAGRANDE, P. **Tereza Albues: o narrador ancestral de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Entrelinhas Editora, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (61 st ed.; M.Gadotti, ed.) Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

LISPECTOR, C. **Laços de família**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PINTO, J. S.; PRECIOSO, A. L. Letramento literário. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Orgs.) **Linguagens em foco**: crenças, discurso e ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes *et al*; coord. e ver. Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

## A CONCEPÇÃO LEITORA E OS ESPAÇOS DE LEITURA

### THE READING CONCEPTION AND READING SPACES

Fátima Cristina dos Passos Cunert<sup>1</sup>

#### RESUMO

Considerando que o 'ser leitor' não se coteja, unicamente, pelos materiais diversos de leitura a que tem acesso, pois não definirão o gosto pelo ato de ler, mas sim, o de conviver com grupos de pessoas que se compreendam, profunda e permanentemente, com esses estilos de ferramentas, dando-lhes sentido. O presente trabalho objetivou averiguar quanto ao perfil de leitor dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais de Passo Fundo, a sua percepção de leitura, pois é fundamental saber se o docente de Língua Portuguesa se considera Leitor ou Leitora e, para isso, encaminhou-se um questionário. A justificativa para essa pesquisa se dá a partir da caminhada estudantil e profissional da pesquisadora, no que concerne à sua prática docente, enquanto professora de Língua Portuguesa, estar frente ao desafio de despertar em seus alunos a leitura e de mediar essa relação com a trajetória leitora e a constituição literária. Efetuou-se uma pesquisa de campo qualitativa e investigativa. O universo da investigação foi compreendido por cinquenta e sete professores de Língua Portuguesa que, no ano letivo de 2016, desenvolveram docência em trinta e duas escolas de Ensino Fundamental, da rede pública municipal.

**Palavras-chave:** Perfil Leitor. Formação do Leitor. Professor.

#### ABSTRACT

Considering that 'being a reader' is not only compared by the different reading materials to which he has access, as they will not define the taste for the act of reading, but rather, that of living with groups of people who understand each other, deeply and permanently, with these styles of tools, giving them meaning. The present work aimed to find out about the reader profile of Portuguese Language teachers from public schools in Passo Fundo, their perception of reading, as it is essential to know whether the Portuguese Language teacher

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Licenciatura Plena/UPF. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Estrangeira/UPF. Especialista em Português: Novos Horizontes de Estudo e Ensino/UPF. Especialista em Gestão Educacional e Administrativa/UPF. Mestra em Letras/UPF. Doutoranda em Letras/UPF. Endereço Eletrônico: fatimacristinacunert2017@gmail.com - 87656@upf.br

considers himself a Reader or Reader and, for that, forwarded yourself a questionnaire. The justification for this research comes from the researcher's student and professional path, with regard to her teaching practice, as a Portuguese language teacher, facing the challenge of awakening reading in her students and mediating this relationship with the trajectory reader and the literary constitution. A qualitative and investigative field research was carried out. The research universe was comprised of fifty-seven Portuguese Language teachers who, in the 2016 school year, developed teaching in thirty-two Elementary Schools of the municipal public network.

**Keywords:** Reader Profile. Reader Training. Teacher.

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura do '**professor (a)**' interligada a uma concepção leitora inicia no Brasil, nos anos de 1960 e 1970, momento em que os pesquisadores, educadores e políticos ocidentais começam a se envolverem com o tema, uma vez que "no contexto do pós-guerra de 1945 emergiam nações no continente africano que entendiam que sua autonomia relacionava-se ao crescimento do contingente de alfabetizados" (RÖSING & ZILBERMAN, 2016, p. 7). Os governos progressistas, na América Latina, admitiam que o êxito quanto à igualdade social não ocorreria sem o acesso direto das classes pobres à educação e ao letramento.

Uma década depois, em 1980, século XX, o Brasil se generaliza e democratiza: uma original Constituição passa a militar, tendo uma economia totalmente globalizada, um ensino básico com reformas, nominado então, como Ensino Fundamental e Secundário – ensino de primeiro e segundo graus, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares e, nas universidades públicas, o tão discutido Sistema de Cotas.

A presente pesquisa objetivou averiguar o perfil de leitor dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais da cidade de Passo Fundo e, para isso, encaminhou-se a estes docentes, um questionário acerca da sua caminhada de leitura: quanto à sua formação leitora, os seus hábitos e

preferências, o seu papel como mediador de leitura, pondo em foco, o estudo de seu 'perfil leitor', através do levantamento de dados em relação à formação escolar e acadêmica, com interferências ou não na relação com a leitura, e a história de sua própria literatura como prática em sala de aula, atualmente; questões que apontam não só o encadeamento que esses educadores possuem com a disciplina que lecionam, mas com a forma como o ensino literário se estrutura na prática.

A justificativa se deu a partir da caminhada estudantil e profissional da pesquisadora, no que concerne à sua prática docente, enquanto professora de Língua Portuguesa, estar frente ao desafio, juntamente com seus colegas, de incitar em seus alunos a leitura e de mediar essa relação com a trajetória leitora, a constituição literária, pois é mister a leitura na vida de um docente da área de linguagens, concebendo a função de mediador na formação de leitores, doravante, demandadas pela figura do educador, sendo que os estudos acerca da leitura, concentram-se, sobretudo, no ensino e no discente, averiguando a formação do gosto literário do estudante pelo intermédio da mediação do profissional da educação. Existe, portanto, a imprescindibilidade de averiguar se, antes disso, o professor de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo é, de fato, um sujeito leitor.

De modo a impetrar os objetivos delineados nesse estudo, efetuou-se uma pesquisa de campo qualitativa e investigativa, aplicando-se um questionário com questões objetivas e dissertativas para o alcance de informações reais, e a coleta dos dados, espontânea e absolutamente livre pelos pesquisados, sendo *in loco*, nas próprias escolas de trabalho.

O recurso utilizado como instrumento de coleta de dados é interpretado por alguns autores como um risco, pois os sujeitos conseguem, por vários momentos, criar respostas ideológicas e, nesta investigação, podem ter sido persuadidos, pela ocorrência, de terem conhecimento de que a investigadora fazia parte do Programa de Pós-Graduação em Letras, a nível de Mestrado, na mesma área em que todos atuavam; mas a intenção primordial foi

a de inteirar-se do verdadeiro contexto do perfil leitor dos professores de Língua Portuguesa, com regência de classe no ano de 2016, das escolas públicas municipais de Passo Fundo.

O universo da investigação compreendeu cinquenta e sete (57) professores de Língua Portuguesa que desenvolveram a docência em trinta e duas (32) escolas de Ensino Fundamental, Anos Finais, da rede pública municipal de Passo Fundo, de um orbe de trinta e seis (36) educandários. Foi proposta a participação de todos os professores de Língua Portuguesa, atuantes em sala de aula, nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), sendo entregue às coordenações pedagógicas e direções de cada escola uma Carta de Apresentação-Convite, juntamente com o questionário.

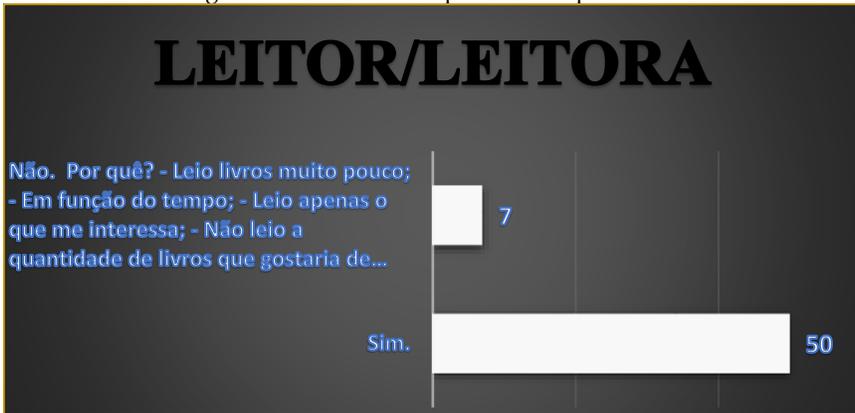
## 2. A CONCEPÇÃO LEITORA E OS ESPAÇOS DE LEITURA

Considerando que o ‘ser leitor’ não se coteja, unicamente, pelos materiais diversos de leitura a que tem acesso, pois não definirão o gosto pelo ato de ler, mas sim, o de conviver com grupos de pessoas que se compreendam, profunda e permanentemente, com esses estilos de ferramentas, dando-lhes sentido; tal qual os pesquisadores e organizadores da obra: *MEDIAÇÃO DE LEITURA - Discussões e alternativas para a formação de Leitores*: Fabiano dos Santos, José Castilho Marques Neto e Tania M. K. Rösing (2009, p. 13) descrevem: “No ambiente familiar, no espaço da escola, quem já assumiu comportamento perene de leitura deixa transparecer estar absorto, sensibilizado pelo conteúdo de suas leituras, pela originalidade da linguagem que os veicula e pelos recursos empregados na publicação.”

Em virtude da percepção de leitura, é fundamental saber se o professor de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo se considera Leitor ou Leitora – questão 21 – Figura 01: cinquenta (50), oitenta e oito por cento (88%), responderam que SIM, mas nenhum justificou, mesmo tendo o espaço de linhas para a ação; sete (7), doze por cento (12%), objetaram NÃO, com

justificativas variadas, tais como: “\_\_ Leio livros muito pouco”; “\_\_ Em função do tempo”; “\_\_ Leio apenas o que me interessa”; “\_\_ Não leio a quantidade de livros que gostaria de ler”; “\_\_ Trabalho muito”; “\_\_ Falta de vontade”; “\_\_ Estou sempre cansado”.

Figura 01. Gráfico correspondente à questão 21

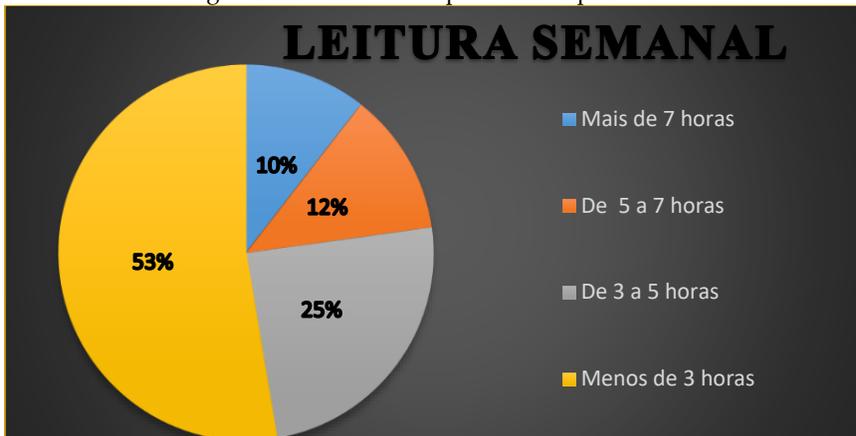


O educador é uma pessoa, por isso, um ser social: nasce, cresce e morre como qualquer ser humano. Composto de corporeidade: razão e emoção, portanto, necessita ter uma vida plena; possui desejos e aspirações, mas ao mesmo tempo, enfrenta muitas adversidades, comuns em cada fase, despontados na sociedade em que vive. Os múltiplos espaços que percorre, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 24): “[...] infância, escolarização, família, comunidades, ingresso na profissão, etc., é de suma importância ao desenvolvimento da sua ‘pessoalidade’, antes, durante e depois do início do seu trabalho em uma ou mais escolas. Nessa trajetória complexa e dinâmica, havemos de lembrar a sua própria aproximação com o universo da escrita e com outras linguagens que fazem circular os sentidos entre os homens”.

Em conexão ao tempo dedicado semanalmente à leitura - questão 45 – Figura 02, implica no tempo disponível do professor para a prática de leituras e a sua formação como ‘Leitor/Leitora’: trinta (30) professores, com o percentual de cinquenta e três por cento (53%) destina menos de três (3) horas semanalmente; catorze

(14), vinte e cinco por cento (25%), de três (3) a cinco (5) horas; sete (7), com doze por cento (12%), de cinco (5) a sete (7) horas semanais e, apenas seis (6), reserva mais de sete (7) horas por semana, integrando dez por cento (10%), acentuando-se a justificativa de **não lerem** com a constância estimada e pretendida, deixando explícita a carência de tempo proposta para as leituras.

Figura 02. Gráfico correspondente à questão 45



Seguramente, sabe-se da importância de realização, com frequência regular, de leituras por parte do educador, nesse mote, os de Língua Portuguesa, de forma que ela faça parte das atividades do dia-a-dia, pois os discentes estão, comumente, cursando o Ensino Fundamental II, nominado de anos finais, sendo de grande importância para a formação leitora individual, e também, do grupo/turma.

Questionados se, na sua formação escolar, os docentes tiveram acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente, com a opção de assinalar apenas uma resposta – questão 24 – Figura 03: trinta e sete (37), sessenta e cinco por cento (65%), replicaram: “Sempre”; sete (7), doze por cento (12%): “Em alguns momentos no Ensino Fundamental”; sete (7), doze por cento (12%): “Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio”; quatro (4), sete por cento (7%): “Em alguns

momentos no Ensino Médio”; um (1), dois por cento (2%): “Em alguns momentos na Graduação”; um (1), dois por cento (2%), declarou “Não” ter tido nenhum acesso.

Figura 03. Gráfico correspondente à questão 24.



No aprofundamento das análises na *Retratos da Leitura no Brasil 4*, FAILLA (2016) descreve, respaldando os sessenta e cinco por cento (65%) dos professores de Língua Portuguesa dessa investigação que mencionaram que **‘sempre’** tiveram o acesso regular às bibliotecas, salas de leitura ou espaços equivalentes na formação escolar, que:

Em geral, o brasileiro vê a biblioteca como um espaço de estudo e pesquisa (71% dizem que é um lugar de estudo; 26%, um lugar voltado para estudantes; 20% vão para pegar livros emprestados para trabalhos escolares). Ela está fortemente associada a um local para estudantes, apesar de 29% também acharem que ela é um local para se pegar livro emprestado. Essa representação pode explicar por que o usuário da biblioteca é principalmente o estudante (90% dos *não estudantes* não frequentam ou frequentam raramente). Desde a segunda edição, a *Retratos* vem confirmando essa representação e o uso das bibliotecas (FAILLA, 2016, p. 40)

E conclui, ressaltando que, sem hesitação de posições, os resultados repontam para uma essencialidade imediata de estruturação de novos ‘modelos de bibliotecas’ ou de ‘atendimento aos usuários nas bibliotecas’, que, reiteradamente, apresentam-se

como proveniências de arte e cultura reais e existentes em municípios brasileiros.

Por isso, na investigação referente à concepção leitora e os espaços de leitura, concebido, primeiramente, como leitor ou leitora, em segundo, o tempo dedicado à leitura, a formação escolar, e se os educadores tiveram acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente, buscou-se conhecer as leituras espontâneas dos professores, e qual categoria é predominante - questão 39; a resposta mais frequente, de vinte e seis (26), quarenta e seis por cento (46%), foi a de: “Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção”.

Figura 04. Gráfico correspondente à questão 39.



Acerca da indicação de um motivo para suas escolhas espontâneas – questão 40 – Figura 05, os educadores marcaram, em maior número, nove (9), dezesseis por cento (16%): “Interesses pessoais e profissionais”; oito (8), catorze por cento (14%): “ Me chamam mais atenção”; seis (6), onze por cento (11%): “Por lazer”; cinco (5), nove por cento (9%): “De acordo com a motivação do momento”; quatro (4), sete por cento (7%), em duas partes: “Para crescimento intelectual e espiritual” e “Indicação de amigos (as); televisão; jornais”.

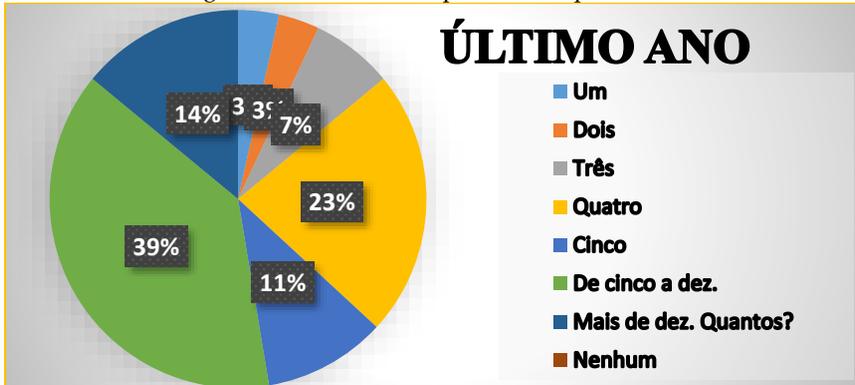
Figura 05. Gráfico correspondente à questão 40.



Em decorrência das leituras espontâneas dos docentes serem, em maior grau, a de ‘livros de ficção e livros de não ficção’, agregase ao posicionamento de Jobim & Mariani (In: RÖSING & ZILBERMAN, 2016, p. 47), momento em que ilustram, que se “faz parte de nossa condição humana a atribuição de sentidos a tudo que nos cerca, a formação do leitor está inevitavelmente ligada a isso. [...] significamos de acordo com os sentidos dominantes que nos cercam em nosso período histórico [...]”, ou seja, para a formação de um leitor crítico, é necessária a entrada, exposição e compreensão a sentidos diferentes, que sejam capazes de interpretar o mundo de outras formas.

Com referência ao número de livros lidos no último ano – questão 46 – Figura 06, vinte e dois (22) docentes, trinta e nove por cento (39%), ou seja, a maioria, afirmou ter lido: “De cinco a dez”; quatro (4), vinte e três por cento (23%): “Quatro”; oito (8), catorze por cento (14%): “Mais de dez”; seis (6), onze por cento (11%): “Cinco”; quatro (4), sete por cento (7%): “Três”; dois (2), três por cento (3%), em dois itens: “Dois” e “Um”.

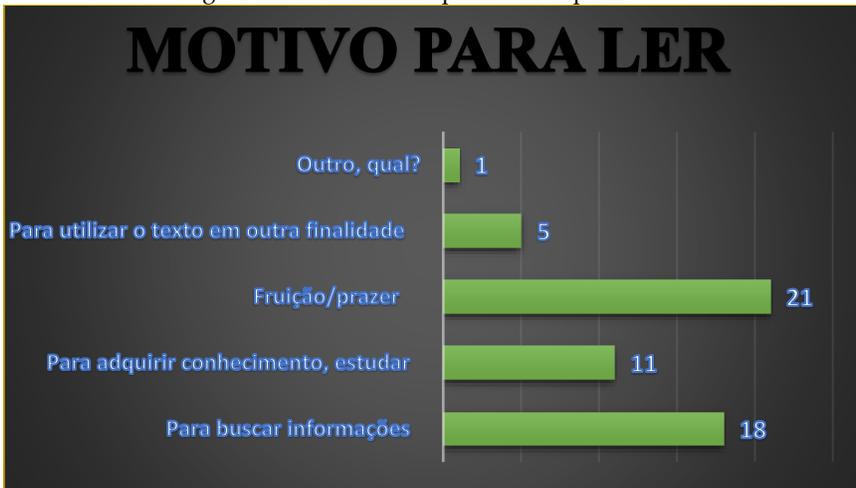
Figura 06. Gráfico correspondente à questão 46.



Unicamente, em um universo de cinquenta e sete professores (57), corpus dessa pesquisa, oito (8) leram mais de dez (10) livros no último ano, e vinte e dois (22), de cinco (5) a dez (10), o que perfaz uma média de leitura não satisfatória; ratificando os resultados da questão 45 – em relação ao tempo dedicado semanalmente à leitura, aonde cinquenta e três por cento (53%) dos professores de Língua Portuguesa, das Escolas Públicas Municipais de Passo Fundo investem menos de três (3) horas semanais, dispondo então, de uma leitura escassa, ou seja, leem pouco; também, em concordância à questão 48 – momento em que se interrogou os educadores à respeito do motivo para não lerem com frequência: cinquenta e quatro por cento (54%), novamente, argumentou a ‘falta de tempo’, sendo que, na questão 21, cinquenta (50) professores, com oitenta e oito por cento (88%) declararam que se consideravam leitor ou leitora.

A respeito do motivo pelo qual leem – questão 47 – Figura 07, vinte e um (21) educadores, trinta e sete por cento (37%), assinalou: “Fruição/prazer”; dezoito (18), trinta e dois por cento (32%): “Para buscar informações”; onze (11), vinte e um por cento (21%): “Para adquirir conhecimento, estudar”; cinco (5), nove por cento (9%): “Para utilizar o texto em outra finalidade”; um (1), dois por cento (2%), em dois tópicos: “Obrigação” e “Outro, qual? ”, que não especificou o motivo.

Figura 07. Gráfico correspondente à questão 47.



De acordo com os resultados colhidos pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, situação em que aproximou as razões referidas pelos professores de Língua Portuguesa pelas quais leem; a investigadora Zoara Failla (2016, p. 23 e 24) explana, para emitir essa correlação de justificativas, as quais estão sublinhadas na citação, que: “[...] quando comparamos respostas dadas em 2007 às de 2015, percebemos que aumentou a opção pelas respostas positivas relacionando leitura a: acesso ao conhecimento (de 42% para 49%); crescimento profissional (de 8% para 23%); ou melhora de vida [...]”.

De continuidade à finalidade de leitura, os docentes foram questionados em relação ao motivo pessoal para não realizar leituras com frequência – questão 48 – Figura 08: trinta e um (31), cinquenta e quatro por cento (54%) repontou: “Falta de tempo”; dezanove (19), trinta e três por cento (33%): “Falta de vontade”.

Figura 08. Gráfico correspondente à questão 48.



O quesito **falta de tempo**, registrado por mais da metade dos educadores, impede a experiência com a leitura, a sua identificação enquanto **ser, sujeito**, inserido nos vários gêneros narrativos, o qual pode desenvolver uma transformação de vida; no entanto, o acúmulo de trabalho, muitas horas dispensadas à docência, em mais de uma instituição, tal qual a questão 13 – em que sessenta e oito por cento (68%) dos professores totalizam 40 horas semanais de laboro, necessitando, das 24 horas do dia, uma parte ao convívio familiar e social, o que alavanca a problematização.

Em correspondência à Figura 09 – questão 52 – para que os professores citassem os livros que mais gostaram de ler, foram elencadas obras publicadas recentemente, e, também, divulgadas e trabalhadas junto às escolas públicas municipais de Passo Fundo, no Projeto Livro do Mês, desenvolvido pela Universidade de Passo Fundo – UPF - e a Secretaria Municipal de Passo Fundo – SME, como exemplo: “Encontrada”, com duas indicações, “Perdida”, “Destinado” de Carina Rissi, os de autoajuda, e os espíritas. Várias obras de literatura estrangeira e da literatura nacional.

Figura 09. Gráfico correspondente à questão 52.



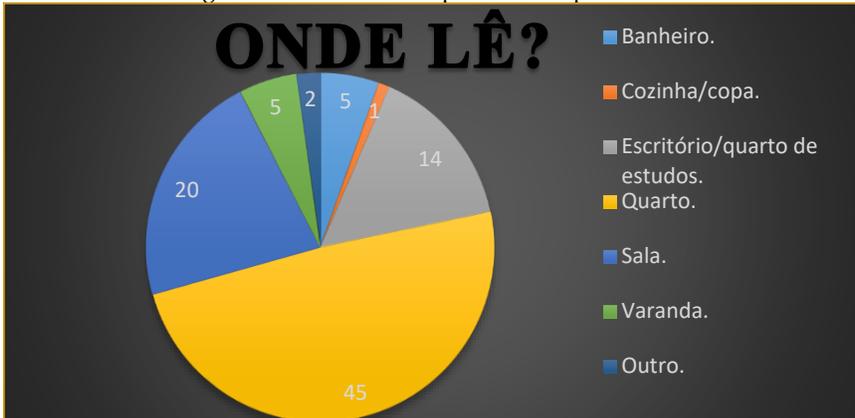
Fundamentado nas respostas à questão 52, os clássicos desempenharam um papel ínfimo, analisando-se que foram pouco presentes na formação escolar e acadêmica dos educadores, sendo que, na Graduação em Letras, são consideradas leituras mínimas, e também, presentes nas listas de concursos vestibulares.

Em segundo lugar de menção aos livros que mais apreciaram ler, “Anjos e Demônios”, de Dan Brown, o “Código da Vinci”, “O Inferno” e “O Símbolo Perdido”, considerados *best-sellers* devido ao sucesso de venda.

A respeito do local de leitura em casa – questão 41 – Figura 10, o resultado prevalecente de: quarenta e cinco (45) sinalizações, quarenta e nove por cento (49%): “quarto”, o que certifica a busca por uma intimidade própria, de encontro com a privacidade. Vinte (20), vinte e dois por cento (22%) declararam ser a “sala”, que é apontada como um dos ambientes do habitat familiar que

acrescenta a ideia de aconchego e vida íntima em alguns momentos.

Figura 10. Gráfico correspondente à questão 41.

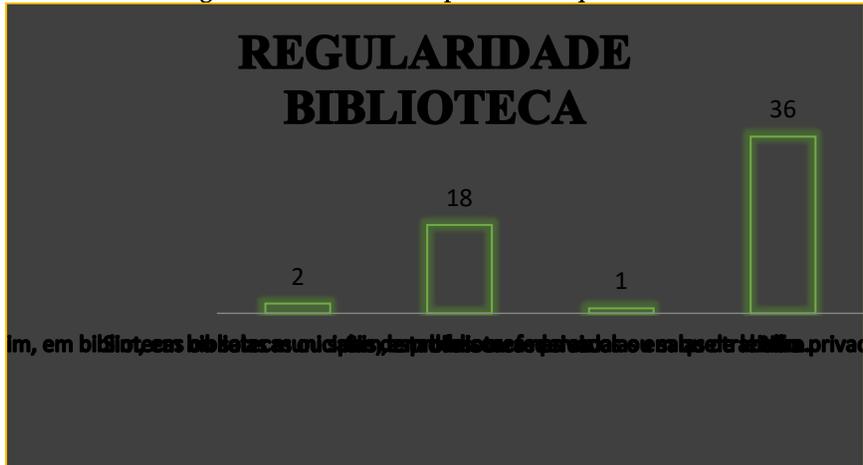


Catorze (14), quinze por cento (15%) repontaram: “Escritório/quarto de estudos”; cinco (5), cinco por cento (5%): “Banheiro” e “Varanda”, respectivamente, num total de dez (10) marcações, divididas em cada setor; dois (2), dois por cento (2%): “Outro”, não definindo qual; um (1), com um por cento: “Cozinha/copa”, e nenhuma designação para a opção de “Não leio em casa”, subtraindo-se que a leitura, no ambiente familiar sempre ocorre de alguma maneira.

No tocante ao acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente para a realização de leituras – questão 42 – Figura 11: um (1) professor, com dois por cento (2%) respondeu: “Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas”; dois (2), três por cento (3%): “Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais”; dezoito (18), trinta e dois por cento (32%): “Sim, em bibliotecas ou salas de professores nas escolas em que trabalho”, e trinta e seis docentes (36), sessenta e três por cento (63%) assumiram “Não” lerem com constância nos lugares mencionados, o que foi uma estranheza para a pesquisadora, por ser

um dado estatístico bastante alto, em razão de que, essa espécie de leitura flui da conexão entre o leitor e a obra/livro.

Figura 11. Gráfico correspondente à questão 42.



Em relação à leitura praticada em casa – questão 41 – não houve nenhuma menção à opção “Não leio em casa”, apreendendo-se, coerente aos resultados de sessenta e três por cento (63%), não empreenderem leituras constantes em outros locais ou ambientes com acessibilidade literária que não o seu lar, sua casa, transmitindo que é nesse interior que conseguem segurança, comodidade e tranquilidade.

Em contrapartida, a leitura, segundo pesquisadores, é considerada, incondicionalmente, uma prática, por conseguinte, o acesso à leitura de várias obras, no interior de uma biblioteca, traz à lembrança, livros anteriores e elementos culturais obtidos; se o professor não faz uso da Biblioteca ou Salas de Leitura, correspondente aos trinta e seis (36), acabam por perderem novas leituras, baseadas nas leituras já feitas, porque é produzida por uma **‘caminhada leitora’**.

Com referência aos espaços públicos em que os docentes costumam ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura, podendo assinalar uma ou mais respostas – questão 43 – Figura 12,

a ponderação dos dados apresentou-se dessa forma: vinte e quatro (24), vinte e sete por cento (27%): “Sala de aula”; dezenove (19), vinte e um por cento (21%): “Não leio em espaços públicos”; catorze (14), dezesseis por cento (16%): “Aviões, ônibus, carros, etc.”; dez (10), onze por cento (11%): “Praia, piscina ou clube”; seis (6), sete por cento (7%): “Café ou restaurante”; quatro (4), cinco por cento (5%): “Praça”; três (3), três por cento (3%): “Igreja ou templo religioso”; três (3), três por cento (3%): “Jardim ou parque”; três (3), três por cento (3%): “Outro: Consultórios Médicos e Odontológicos”; dois (2), dois por cento (2%): “Shopping ou centro comercial”, e um (1), um por cento (1%); “Lanchonete ou Cantina Escolar”.

Figura 12. Gráfico correspondente à questão 43.



Novamente, presencia-se uma grande pontuação na opção “Não leio em espaços públicos”, em comparação à questão 42, instante em que a computação de trinta e seis (36) educadores conceberam alusão, consumando que os professores de Língua Portuguesa, das Escolas Públicas Municipais de Passo Fundo não se sentem à vontade para processarem leituras fora de sua esfera familiar ou dos educandários em que ministram docência, pois o maior registro, nessa alternativa, foi a “Sala de Aula”, ou seja, sem

exposição literária pessoal, a não ser nos grupos em que se sente resguardado.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que os objetivos da dissertação de Mestrado foram essencialmente: traçar a relação dos professores de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo com a leitura, examinando o perfil leitor desses docentes que trabalham no ensino fundamental II, anos finais, como também, a análise da trajetória de leitura e a sua formação como professor leitor ou não-leitor, e a averiguação das concepções acerca da Literatura, ou seja, de como se deve ler e o que ler nos Educandários Municipais, tenderam à questões que apontaram, não só o encadeamento que esses educadores possuem com a disciplina que lecionam, mas, com a forma de como o ensino literário se estrutura na sua prática diária, confiando à pesquisadora, de que foi possível coletar dados que apontaram serem esses vínculos, de fundamental relevância na constituição de sujeitos leitores, e de educadores aptos de um ensino de literatura livre e emancipada, instituidores de saberes contemporâneos.

Assim sendo, para se conhecer a formação leitora dos cinquenta e sete (57) professores de Língua Portuguesa, dos anos finais, sujeitos deste estudo, que lecionam nas trinta e duas (32) escolas de ensino fundamental, da rede pública municipal de Passo Fundo, atuantes em sala de aula no ano letivo de 2016, que essa pesquisa de campo se efetivou, tendo como instrumento de coleta de dados, primeiro, o questionário, juntamente com a Carta Convite. Alicerçado no diagnóstico das informações coletadas, examinou-se que, a maioria dos docentes, ou seja, noventa e seis por cento (96%) são do sexo feminino, originários de famílias com baixo nível de escolarização e um limitado contato com a leitura durante a infância, dentro do núcleo familiar e pelos seus professores da caminhada estudantil, no ensino Fundamental e Médio, cursado, em sua grande maioria, em Escolas Públicas

Estaduais, e o Curso de Graduação em Letras, efetivado em Instituição Particular, prioritariamente no período noturno. Tal composição não costuma movimentar esses educadores a ampliarem as propensões imprescindíveis ao hábito da leitura literária, no sentido de absorverem as obras literárias, explorando-as efetivamente; meramente, remessa-os a discernir o que é legítimo, incluso na cultura letrada construída; dessa forma, inclinam-se a reproduzir a aprendizagem à que conceberam no acesso, sem que possuam habilidades de sujeitos de suas leituras e análogos ao conhecimento.

Julga-se, antecipadamente, que esse estudo viabilizou aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais, dos educandários públicos municipais de Passo Fundo a obtenção de uma análise quanto à sua compreensão de leitura, de como é o seu perfil representativo, a sua concepção de leitura e os espaços onde acontecem essas leituras, as suas preferências literárias publicadas, o uso da internet relacionada às suas tradições culturais, e a opção profissional conjunta ao exercício docente, significando e resultando em uma mediação global de leitura. Ademais, concedeu um conhecimento supremo na familiaridade do sistema de formação de leitores em andamento, e na propagação de novos leitores, sendo que, o entendimento de tal processo, é vital para os profissionais que exercem o labor na educação, de forma *sui generis*, posto que, são esses educadores que configuram a mediação de leitura no campo educacional, com a função ímpar na formação global de novos leitores, ou no aprimoramento dos leitores em evolução.

## REFERÊNCIAS

CAPARELLI, Sérgio. Novos formatos de Leitura e Internet. In: Rösing, Tania M. K, BECKER, Paulo (Org.). Leitura e Animação Cultural: repensando a Escola e a Biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

PETIT, Michèle. A transmissão cultural para tornar mundo o habitável. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 13-33.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre/RS: Edelbra, 2016.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (orgs.). A formação de mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, p. 13-22.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

ZILBERMAN, Regina. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Apresentação: Leitura na escola – Parte II: a missão**. São Paulo/SP: Global, 2009, p. 9 a 15.



## INSTALAÇÕES LITERÁRIAS COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

### LITERARY INSTALLATIONS AS A MECHANISM FOR TRAINING THE LITERARY READER

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante<sup>1</sup>

Lucilene Maria da Conceição Silva<sup>2</sup>

Alba Maria Monteiro Santos Lessa<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever uma ação exitosa realizada na Escola Municipal Lúcia Giovanna em João Pessoa/PB, no contexto do ensino de literatura e com práticas voltadas à formação do leitor literário. Dentro do projeto de leitura literária da escola, as turmas de 3º anos desenvolvem o Projeto Instalações Literárias organizadas pelos próprios alunos e mediado pelas professoras, permitindo a interação entre o objeto livro, o autor e os expectadores. É um verdadeiro desafio ante a interdisciplinaridade das artes visuais e da literatura, provocando, assim, a multiforme faceta da literatura no cotidiano dos alunos. O objetivo geral deste projeto na escola é formar leitores, por meio de um trabalho interdisciplinar com a arte e a literatura, visando à criação conjunta a partir de uma experiência concreta com a exposição dos trabalhos realizados entre os docentes e discentes. Como aporte teórico recorreremos as contribuições de Rildo Cosson (2021), Nereide Rosa (2012) e as contribuições de Teresa Colomer (2007). O caráter metodológico é qualitativo, pois visa descrever as implicações que estas vivências têm trazido ao universo escolar, e contribuído no desenvolvimento da formação dos leitores literários de nossa comunidade escolar. Sua abordagem aproxima-se ainda de uma pesquisa de ensino de arte (PIMENTEL, 2006, p. 310). Como resultados finais apresentaremos registros fotográficos, reproduziremos falas de alguns entrevistados e analisaremos como as Instalações Literárias

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB). E-mail gillianejp@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB). E-mail lucimcs2013@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB). E-mail albinha3182@gmail.com

aproximaram as famílias da escola, as famílias e as crianças do universo letrado, fomentando à formação leitora na comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Instalações Literárias. Formação leitores literários. Letramento Literário.

## ABSTRACT

This study aims to describe a successful action carried out at Lúcia Giovanna Municipal School in João Pessoa/PB, in the context of teaching literature and with practices aimed at training the literary reader. Within the school's literary reading project, the 3rd grade classes develop the Literary Installations Project, organized by the students themselves and mediated by the teachers, allowing interaction between the book object, the author and the spectators. It is a real challenge in the face of the interdisciplinarity of the visual arts and literature, thus provoking the multiform facet of literature in the students' daily lives. The general objective of this project at school is to train readers, through an interdisciplinary work with art and literature, aiming at joint creation from a concrete experience with the exhibition of the work carried out between teachers and students. As a theoretical contribution, we will use the contributions of Rildo Cosson (2021), Nereide Rosa (2012) and the contributions of Teresa Colomer (2007). The methodological character is qualitative, as it aims to describe the implications that these experiences have brought to the school universe, and contributed to the development of the formation of literary readers in our school community. His approach is still close to art teaching research (PIMENTEL, 2006, p. 310). As final results, we will present photographic records, we will reproduce the speeches of some interviewees and we will analyze how the Literary Installations brought families closer to the school, families and children from the literate universe, promoting reading training in the school community.

**Keywords:** Literary installations. Literary reader training. Literary literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

As Instalações Literárias são práticas desenvolvidas na Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, no município de João Pessoa/PB. Na referida escola existe um projeto de leitura literária permanente “Lúcia Giovanna no Mundo da Literatura Infantil”, cujo objetivo do projeto é promover na escola a prática de leitura literária permanente, fundamentada na formação docente, envolvimento da família e autonomia leitora da criança.

As práticas de leituras desenvolvidas no projeto têm como referência as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998), que se estruturam em **antes** (reconhecimento do tema e elementos paratextuais), **durante** (leitura do texto) e **depois** da leitura (síntese do texto e impressões do texto lido).

Para efetivação do projeto, a escola optou por trabalhar com subprojetos adequados a cada ano de ensino. Nas turmas de 3º anos o subprojeto escolhido foram as Instalações Literárias, o objetivo deste subprojeto é formar leitores, por meio de um trabalho interdisciplinar com a arte e a literatura, visando à criação conjunta a partir de uma experiência concreta com a exposição dos trabalhos realizados entre os docentes e discentes.

O presente trabalho tem como objetivo descrever esta ação exitosa no contexto do ensino de literatura e com práticas voltadas à formação do leitor literário. Por tratar-se de um projeto permanente da escola, as instalações desenvolvem-se durante todo o ano letivo, pois são compostas de várias etapas: formação dos professores, visita aos autores (quando possível), práticas de leitura das obras, atividades pós leitura com alunos, dentro e fora da escola, montagem e vivência nas Instalações, o que envolve toda comunidade escolar.

Como aporte teórico, recorreremos aos estudos de Solé (1998), como citado, e as contribuições de Rildo Cosson (2021), no tocante ao letramento literário, aos estudos de Nereide Rosa (2012), quanto à compreensão de instalações; e as contribuições de Teresa Colomer (2007), quando compreende que a escola desempenha o papel fundamental no ensino de educação literária.

O caráter metodológico é qualitativo, pois visa descrever as implicações que estas vivências têm trazido ao universo escolar, e contribuído no desenvolvimento da formação dos leitores literários de nossa comunidade escolar. Com aspectos próximos de uma pesquisa de ensino de arte “cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela” (PIMENTEL, 2006, p. 310).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Literatura Infantil nasce em meados do século XVIII, acompanhando o próprio processo social de reconhecimento da infância como um estágio diferenciado da vida adulta. Desta forma, surge a preocupação e a necessidade de produzir textos apropriados para crianças. Contudo, inicialmente o foco de tais livros apresentava teor pedagógico, como estímulos comportamentais (como obediência e generosidade), além de lições de moral.

Com a obrigatoriedade da escola gratuita a partir do século XIX, amplia-se a clientela e o interesse por livros voltados para as crianças. E a escola se constitui como o principal “cliente” da edição infantil a fim de atender os critérios pedagógicos desejáveis da época. (COLOMER, 2017)

Desta forma, Zilberman (2003), afirma que:

A literatura infantil contraria o caráter pedagógico antes referido, compreensivo com o exame da perspectiva da criança e o significado que o gênero pode ter para ela. Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode autorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Compreendendo um pouco do percurso histórico Literatura Infantil dentro do universo escolar, percebemos porque muitas vezes seu papel é questionado dentro de sala de aula e de que forma ela disputa constantemente espaço com outros conteúdos e conhecimentos existentes nas componentes/grades curriculares orientados para o ensino. Contudo, é possível que isto também ocorra pela incompreensão da funcionalidade da literatura. Segundo Colomer (2017), a literatura para crianças apresenta três principais funções:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.

3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização de novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

Desta forma, destacamos que a Literatura Infantil é uma facilitadora do processo educativo, pois por meio dela é possível ao indivíduo ser humanizado, ensinado e formado integralmente. A medida que as crianças vão sendo inseridas no contexto literário, vão sendo inseridas na própria vida em sociedade e desenvolvendo-se de forma significativa. Como acrescenta ainda Colomer:

a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e falar sobre a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode (COLOMER, 2017, p. 27).

Rildo Cosson (2021), propõe um letramento específico para a abordagem e trabalhos com os textos literários, o letramento literário. Este conceito difere dos outros letramentos, por tratar especificamente da literatura, assim “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA & COSSON, 2011, p. 102).

O autor ainda afirma que:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder humanizador (COSSON, 2021, p. 23).

Neste contexto, de responder a responsabilidade da escola na promoção do letramento literário é que a Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, localizada em João Pessoa/PB desenvolve o projeto de leitura especificamente com textos

literários, com o intuito de proporcionar aos alunos também este tipo de letramento.

Dentro do projeto “ Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil”, as Instalações Literárias são práticas desenvolvidas com a proposta de unir arte e literatura, por meio de um trabalho interdisciplinar, visando à criação conjunta a partir de uma experiência concreta com a exposição dos trabalhos realizados entre os docentes e discentes.

A concepção das Instalações Literárias nasce da proposta e do conceito de instalações artísticas. Assim, os estudos de Nereide Rosa (2012, p. 338), explicam que “Instalação é a arte espacial com construções e montagem de materiais, permanentes ou temporários que permitem a interatividade com o espectador”. Numa abordagem literária, tudo deve surgir da própria obra literária. Ela norteará, estimulará, direcionará todos os trabalhos artísticos e literários presentes em nossas instalações.

As instalações aproximaram toda a comunidade escolar do universo letrado, como afirma Sogabe:

Nas instalações, o ambiente inteiro se torna obra e o espaço que o público possui para se movimentar é o espaço da própria obra. A presença do público dentro do espaço da instalação possibilita uma vivência sensorial e conceitual diferenciada de acordo com seu deslocamento físico e com seu contato visual, tátil, sonoro com os elementos presentes (SOGABE, 2008, p. 1984).

Desta forma, as Instalações Literárias permitem aos alunos a ampliação do sentido e significado do texto literário, a medida que eles criam conexões, e fazem inferências, procurando desenvolver a sua compreensão e interpretação do texto para expô-la a toda comunidade escolar.

### 3. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo tem abordagem qualitativa descritiva, pois ao mesmo tempo que pretende descrever as implicações que estas vivências têm trazido ao universo escolar, também aguça reflexões

quanto a necessidade do desenvolvimento da formação dos leitores literários na comunidade escolar.

Sua abordagem aproxima-se ainda de uma pesquisa de ensino de arte, como afirma Pimentel:

A pesquisa em ensino de arte é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos (PIMENTEL, 2006, p. 310).

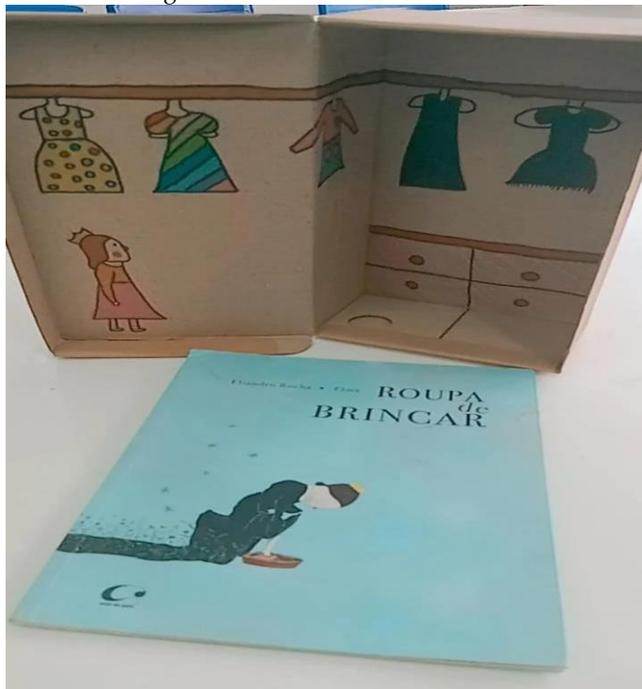
Para que essa interação aconteça, entre arte e literatura, é preciso preparação por parte dos docentes. Essa preparação envolve em um primeiro momento a escolha da obra literária e depois são pensadas as estratégias a partir do que propõem Solé (1998) e Giroto; Souza (2010) – *antes* da leitura, *durante* a leitura e *depois* da leitura. Essas estratégias são fundamentais no processo de compreensão e aquisição da leitura, bem como o pensar e organizar das instalações, tomando como fundamento a literatura infantil escolhida.

Nesse trabalho, estamos relatando duas instalações: uma com o livro **Roupa de brincar** - Eliandro Rocha, e a outra **No risco do caracol** – Maria Valéria Rezende. As narrativas são bem distintas uma da outra, a primeira trata do luto e a segunda são haicais que exaltam a natureza. Para a experiência com *Roupa de brincar* o primeiro momento *antes*, as docentes realizaram uma leitura prévia e pensaram a apresentação de elementos que a história indicava. Para tanto, foi construído um guarda-roupas de papelão onde as crianças tiveram que opinar o que teria dentro do objeto, as docentes estavam vestidas uma com roupa colorida e outra de roupas pretas.

Fig. 1. Preparação das professoras para o Antes



Fig. 2.- Material utilizado no Antes



As crianças, então nesse momento, foram formulando hipóteses, colocando seus conhecimentos prévios com relação as

cores, a morte, tristeza, alegria e vários sentimentos que foram surgindo no decorrer da conversa. Esse foi um momento muito rico, no sentido do compartilhar o que estavam vendo.

Como preparação para o livro **No risco do caracol**, as docentes foram para a casa da autora onde puderam dialogar com a mesma, entender quais os fundamentos do haikai e compreender como se dá a construção. Para o momento com as crianças o *antes* da leitura foi apresentado uma biografia da autora, também foram apresentados vários elementos da natureza e fundamento dos haicais que tem sua origem japonesa. As crianças, então puderam compreender um pouco sobre esse universo e dialogar com as docentes sobre sua percepção de mundo e da natureza.

Fig. 3 – Visita das docentes a autora Maria Valéria Rezende



O **durante**, o desenvolvimento dessa etapa para ambas as obras se deram com a leitura dos livros. O primeiro com a narrativa que como já dissemos trata do luto de forma leve e muito emocionante e o segundo com poemas da natureza que envolve elementos como caracol, chuva, formigas, beija flor etc. Feito esse momento de proferição os alunos puderam manusear os livros, e ir colocando suas percepções com relação aos livros.

O **depois** da leitura alunos e docentes revisitaram várias vezes a leitura para observar os elementos que os livros estavam propondo e partir buscar inspiração para a composição da instalação. Para o livro de Rocha (2015), foram organizadas várias oficinas, cada sala ficou responsável por determinado objeto. Então, uma das salas confeccionou bonecos e roupas que fariam

parte da estrutura central, em outra sala os alunos optaram por revisitar a obra e resgatar cenas que na concepção deles eram importantes que o público tivesse acesso e para tanto fizeram desenhos colagens e montagens de vários elementos. Foram momentos de partilha e fomento a literatura a arte contemporânea. O público que visitou a exposição interagiu vestindo roupas, usou chapéu, colar e elementos predispostos na instalação.

Fig. 3. Participação dos alunos na confecção



Fig. 4. Participação dos alunos na confecção



Fig. 5. 1ª Instalação Literária montada



Fig. 6. 1ª Instalação Literária montada



Para o livro de Rezende (2008), as crianças foram motivadas a participar de um concurso de fotografia de elementos da natureza. No espaço da sala de aula e também em alguns momentos fora da sala os alunos buscaram folhas secas, criaram molduras com caracóis, flores usando outros elementos da cultura japonesa o origami. A professora de arte estimulou para que alguns criassem ninhos de passarinhos fazendo uso de elementos da natureza. A experiência de criação dos discentes e docentes foi mágica. O espectador que pode presenciar a exposição interagiu votando e escolhendo a fotografia que mais lhe chamou atenção. É sempre importante colocar que as instalações literárias que a escola propõe trazem para o universo escolar uma rica experiência e instiga a criatividade de todos os envolvidos.

Fig. 7. Alunos produzindo material para 2ª Instalação Literária



Fig.8. Aluno participando da montagem da 2ª Instalação Literária



Entendemos que a escola se configura como o espaço onde a relação entre a arte e a literatura infantil precisa ser instigada. Em

um mundo onde o sensível parece distante para muitos alunos, especialmente, na periferia das grandes cidades é preciso que a escola possibilite aos seus alunos o contato com produções artísticas, textos literários que contribuirão de forma imprescindível na formação do cidadão sendo capaz de opinar e compreender sua realidade a partir de outras perspectivas que não estão habituados a ver.

No mundo atual estamos perdendo a capacidade de sentir. O afastamento da natureza e os ambientes virtuais contribuem para essa perda de sensibilidade. Se considerarmos a relação dialética entre sentir e pensar, perceberemos que menos sensibilidade significa menos pensamento. A arte no ambiente escolar pode ser uma das únicas atividades cujo enfoque seja a sensibilidade, ou melhor, seja o pensamento sensível (RICHTER; FERREIRA, 2013, p.04)

Dessa forma quando a escola possibilita o contato dos alunos com os mais variados tipos de arte, ela oferece a oportunidade para que os mesmos possam ter outra visão de mundo e possam ser protagonistas na realidade em que estão inseridos, impactando diretamente na sua a formação leitora que perpassa universo não só dos livros, mas, da arte, da cultura e de tudo que a escola possa oferecer na contemporaneidade.

Fig. 9. 2ª Instalação Literária montada



Fig. 10. Alunos interagindo na 2ª Instalação Literária



Fig. 11. Os alunos entrevistam a autora Maria Valéria Rezende



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Instalações Literárias pensadas na Escola Municipal Lúcia Giovanna propõem uma interação com o público, tanto com os alunos e professores em sala de aula e nos diversos espaços da escola, quanto com o visitante que porventura visite o espaço ao longo da exposição. Em seu sentido original, a instalação é uma linguagem artística contemporânea e configura-se como espaço onde o espectador

também é instigado ou chamado a entrar no universo da obra usando seu corpo como material que compõe a obra.

Assim, percebemos que a Literatura Infantil é essencial para a vida das crianças, como uma necessidade para seu crescimento e desenvolvimento pessoal, intelectual e social. E quando a escola se preocupa em expandir meios competentes para a formação do leitor, contribui para que ele amplie e compreenda o texto e o mundo em que vive a partir da sua participação efetiva como é o caso das instalações literárias, que só tem sentido com o envolvimento direto de professores e alunos, ligando a arte e o texto literário, que vão construindo significados e sentimento de pertença de maneira coletiva. Deste modo, as Instalações Literárias aproximaram as famílias da escola, as famílias e as crianças do universo letrado, fomentando à formação leitora na comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- COLOMER, T. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- GIROTTO, Cinthia, SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Arte e tecnologia da Imagem**. Memorial apresentado ao Departamento de Artes Plásticas como requisito parcial para inscrição ao concurso de professor titular. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008.
- ROSA, Nereide S. Santa. **Retratos da Arte: História da Arte**. São Paulo: Leya, 2012. p. 338.
- RICTHER, Neuza Aparecida Reghin; FERREIRA, Kennedy Piau. **Instalação/arte no espaço escolar apreciação de imagens e experimentação**. Paraná: Cadernos PDE, Secretária do Estado, 2013.

- REZENDE, Maria Valéria. **No risco do Caracol**. Literatura Infantil. Ilustrações de Marlette Menezes. São Paulo: Autêntica, 2008.
- ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. Literatura Infantil. Ilustradora Elma. São Paulo: Paulo do Gato, 2015.
- SOGABE, Milton. O Espaço da Instalações: objeto, imagem e público. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 17., 2008, Florianópolis. **Anais do Encontro...** Florianópolis: ANPAP, 2008. p. 1984-1993.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

## POESIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

### AFRO-BRAZILIAN POETRY IN THE CLASSROOM: A PROPOSAL FOR READING IN ELEMENTARY SCHOOL

Maria José Almeida Silva<sup>1</sup> (UEPB)

Maria Suely da Costa<sup>2</sup> (UEPB)

#### RESUMO

O estudo intitulado “Poesia afro-brasileira em sala de aula: uma proposta de leitura no ensino fundamental” faz parte de uma pesquisa voltada à prática de leitura literária do texto poético na sala de aula, na perspectiva do letramento. Esta pesquisa de cunho teórico propositiva está voltada para formação de leitores do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo está em analisar como a leitura literária do gênero poema de autoria afrodescendente possibilitará a formação de sujeitos críticos e letrados literariamente, capazes de refletir acerca do mundo em que vivem. A presença do texto da literatura afro-brasileira na sala de aula vem atender ao que propõe a Lei 10.639/03, ao incluir na educação aspectos da cultura afro-brasileira que se encontravam marginalizados ou até fora do currículo escolar, com fins de se constituir uma educação não racista. Assim, o trabalho com textos da literatura afro-brasileira buscará incentivar o letramento literário, bem como, proporcionar discussões sobre o negro na sociedade atual, além de dar uma maior visibilidade a textos de autoria feminina negra, muitas vezes, desconhecidos no ambiente escolar. Metodologicamente, a prática de leitura se dará por meio de oficinas, tendo por base a estrutura da sequência básica, de forma proporcionar aos alunos, as múltiplas formas de explorar um texto literário: sua linguagem, os efeitos de sentidos provocados pela seleção dos recursos

---

<sup>1</sup> Mestranda do PROFLETRAS, Especialista em Educação com Foco em Ensino Aprendizagem pela Universidade Federal de Campina Grande-Centro de Educação e Saúde- CES. Brasil. Cuité/PB. Graduada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Campina Grande/PB e Professora concursada na EMEF Felipe Rodrigues de Lima da cidade de Baraúna/ PB. E-mail: mariaalicias2@gmail.com

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Departamento de Letras/UEPB, atua no Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, suelycosta@servidor.uepb.edu.br

linguísticos, a temática, contexto histórico e possibilidades de relação com o contexto atual. Em função disso, propõe-se uma atividade de leitura com os poemas “Do fogo que em mim arde” e “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo. Este estudo terá por fundamentação teórica, apontamentos de Souza e Lima (2006), Duarte (2002), Almeida (2018), Colomer (2003), Pinheiro (2018) e Cosson (2021). Entendo a escola enquanto espaço de acesso ao letramento literário, o professor tende a ser mediador de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, capaz de fazer o aluno entender assuntos da cultura afro-brasileira, reconhecer e valorizar a sua importância.

**Palavras-chave:** Poesia afro-brasileira. Formação do leitor. Letramento.

### ABSTRACT

The study entitled “Afro-Brazilian poetry in the classroom: a proposal for reading in elementary school” is part of a research focused on the practice of literary reading of the poetic text in the classroom, from the perspective of literacy. This propositional theoretical research is aimed at training readers of the 9th year of Elementary School. The objective is to analyze how the literary reading of the poem genre of Afro-descendant authorship will enable the formation of critical and literate subjects, capable of reflecting on the world in which they live. The presence of the text of Afro-Brazilian literature in the classroom meets what is proposed by Law 10.639/03 by including in education aspects of Afro-Brazilian culture that were marginalized or even outside the school curriculum, with the aim of constituting a non-racist education. Thus, the work with texts from Afro-Brazilian literature will seek to encourage literary literacy, as well as provide discussions about black people in today's society, in addition to giving greater visibility to texts by black women, often unknown in the school environment. Methodologically, the practice of reading will take place through workshops, based on the structure of the basic sequence, in order to provide students with multiple ways to explore a literary text: its language, the effects of meanings caused by the selection of linguistic resources, the theme, historical context and possibilities of relationship with the current context. As a result, a reading activity is proposed with the poems “Do Fogo que em mim arde” and “Vozes-Mulheres” by Conceição Evaristo. 2002), Almeida(2018), Colomer (2003), Pinheiro (2018), Cosson (2021). I understand the school as a space for access to literary literacy, the teacher tends to be the mediator of a more significant teaching and learning process, capable of making the student understand issues of Afro-Brazilian culture, recognizing and valuing their importance.

**Keywords:** Afro-Brazilian poetry. Reader training. literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

Para além de ser vista como ferramenta para discussão de características das escolas literárias ou ainda ser utilizada para fins unicamente gramaticais, o que tem sido um dos grandes entraves para a apreensão do texto literário em sala de aula, faz-se necessário que a leitura literária contribua para a formação de um leitor capaz de reconfigurar a atividade humana e compreendê-la, criando espaços de construção e reconstrução de valores.

Sendo assim, segundo Macedo (2021), é preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamentos críticos na realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidades. Tem-se, pois, a literatura sendo colocada como proposta de esperança e como ferramenta para o desenvolvimento da criticidade.

Nos estudos de Candido (2011), a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Diante disso, não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Por conseguinte, todo ser humano, mesmo que de forma inconsciente, tende a viver imerso à literatura. Com os jovens alunos do ensino fundamental essa realidade não é diferente; o que torna importante o fato da escola, enquanto entidade formadora do cidadão, proporcionar o acesso de direito à cultura literária.

O acesso à literatura deve constar no currículo conforme se observa nos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que a literatura possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes pela possibilidade de ser contemplada nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, a prática pedagógica deve orientar-se também para as práticas letradas no contexto extraescolar, considerando seu papel na vida cotidiana das pessoas.

Do ponto de vista da formação continuada, a BNCC sugere que os alunos devam dar continuidade ao aprendizado iniciado nas fases anteriores: “A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nesta etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018, p. 136). Tendo em vista a diversidade dos contextos em que nossos jovens se encontram inseridos, é preciso ampliar as diferentes práticas de aprendizagem, proporcionando novas experiências de leitura, dentre estas, constam os gêneros textuais literários.

Considerando que a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana e suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade, é importante que a literatura possa ocupar um lugar central nos processos de formação na escola. Isso porque é na escola que o aluno é introduzido no universo do código da escrita, de sons e de imagens, seja pela escrita de um texto ou pela leitura de materiais impressos e ou eletrônicos, sendo esse o terreno no qual se instalam a prática de leitura e a imersão na cultura escrita. (ZILBERMAN, 1988)

O crítico literário Compagnon (2009) pontua algumas indagações a cerca da literatura, fazendo-nos refletir sobre: Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Tais indagações nos proporcionam verificar sobre a importância da literatura para a vida em sociedade e suas contribuições à formação do ser humano, uma vez que através da literatura adquirimos um vasto conhecimento sobre o homem e o mundo.

A literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível de conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto

para a ética prática como para a ética especulativa. (COMPAGNON, 2009, p. 46)

Nessa perspectiva, objetivamos analisar como a leitura literária do gênero poema de autoria afrodescendente possibilitará a formação de sujeitos críticos e letrados literariamente, capazes de refletir acerca do mundo em que vivem. Ao propormos um trabalho com a presença do texto da literatura afro-brasileira na sala de aula, buscamos dessa forma, atender ao que propõe a Lei 10.639/03, ao incluir na educação aspectos da cultura afro-brasileira que se encontravam marginalizados ou até fora do currículo escolar, com fins de se constituir uma educação não racista.

Com a promulgação da Lei 10.639, que torna obrigatória o estudo da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras, o debate acerca da diversidade étnico racial tem ganhado força. Posto isto, diferentes propostas em decorrência dessa lei foram surgindo, entre elas podemos destacar as ações de formação continuada destinada aos professores da Educação Básica, contribuindo, dessa forma, para a materialização da lei em sala de aula. Sabemos que promover uma educação inclusiva à população negra é um grande desafio.

Sendo assim, se faz necessário a compreensão da literatura afro-brasileira como um tema de grande importância para ser discutido em sala de aula e que tem recebido destaque no campo literário brasileiro. Nesse sentido, a prática da leitura literária de autoras e autores afro-brasileiros configura-se como uma ação afirmativa para a implementação da Lei 10.639/03.

Do ponto de vista da formação do leitor literário na escola, partiremos da hipótese de que o trabalho em sala de aula com produções afro-brasileiras comprometidas com práticas antirracistas possibilitam o reconhecimento pelas alunas e alunos de figuras negras positivadas. Dentre as muitas possibilidades, essa prática incentiva também a discussão sobre questões raciais, o rompimento do silenciamento histórico, além de possibilitar, a maior circulação de autores pouco conhecidos.

Conforme Negreiros (2017), “A lei 10639/03 foca essa inclusão no conteúdo ministrado, principalmente ao vislumbrar o currículo escolar como instrumento de difusão da subordinação racial, tentando inverter essa lógica para transformá-lo em instrumento de luta antirracista.” Entretanto, mesmo com a incidência da Lei, esta não tem sido aplicada; dentre os problemas citados existem a falta de formação ofertada a professores, a falta de materiais didáticos e a falta de preparo dos professores, que mesmo conhecendo a Lei não se sentem preparados para abordarem o tema em sala de aula. Com efeito,

Para Promover o resgate da inclusão da população negra a história nacional e sua inclusão, seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também deveriam ser adotados mecanismos indutores dessa inserção como a inclusão da temática nos conteúdos dos vestibulares (NEGREIROS,2017, p.07).

Dessa forma, vale ressaltar que o trabalho com a literatura afro-brasileira, conforme apontado, pode ser um importante estratégia para a aplicação da citada Lei. Isso porque a partir da leitura dos textos selecionados, pode-se apresentar uma série de temática com relação à população negra, possibilitando assim o reconhecimento de pessoas negras dentro da cultura brasileira, além de combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos, dentro e fora do contexto escolar, dessa forma, contribuir para a reeducação para as relações étnico-raciais plurais e diversas. O discurso da literatura negra é um discurso socioidentitário, nesse sentido a literatura negra,

[...] nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, simultaneamente, brasileira, pois a palavra negro aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negra” (CUTI, 2010, p. 44-45).

Nesse sentido, Conceição Evaristo que tece alguns comentários sobre essa literatura, apontando suas considerações acerca,

Considero como elementos constitutivos de um discurso literário afrobrasileiro: a afirmação de um pertencimento étnico; a busca e a valorização de uma ancestralidade africana, que pode ser revelada na própria linguagem do texto, na estética do texto; a intenção de construir um contradiscurso literário a uma literatura que estereotipiza o negro; a cobrança da reescrita da História brasileira no que tange à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil; a enfática denúncia contra o racismo e as injustiças sociais que pesam sobre o negro na sociedade brasileira. E agora apresento um elemento vital na constituição de uma literatura afro-brasileira – a autoria [...] (EVARISTO, 2011 apud DUARTE; FONSECA, 2011, p. 114).

Com isso, podemos destacar que, para a autora, a literatura afro-brasileira é muito maior que a simples produção de um texto por autores negros, mas a necessidade de um rompimento com padrões seguidos por uma literatura exclusiva e estereotipada. Dessa forma, priorizar uma determinada literatura em sala pode causar sérios prejuízos e exclusão do negro no espaço escolar.

Quanto à metodologia, nesta pesquisa, propomos a realização de oficinas de leitura, seguindo a estrutura da sequência básica, sendo sugerida a aplicação em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental final. Para isso, propõe-se uma atividade de leitura com os poemas “Do fogo que em mim arde” e “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo.

Para cada oficina, seguiremos a estrutura de: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na etapa da motivação, tem-se um primeiro contato com os textos poéticos, provocando o envolvimento dos alunos. Na etapa da introdução, tem-se ocasião para compreender o espaço-tempo de cada texto, origem e autoria. Na etapa da leitura, é a hora do acompanhamento do professor para um maior envolvimento dando um norte para que assim, seja feita a compreensão. Na etapa da interpretação, o foco está no contexto em que o aluno possa demonstrar sua interpretação,

sentindo-se capaz de produzir textos, dando uma nova leitura e abordando a temática trabalhada em ambos os poemas.

## 2. UM RECORTE LITERÁRIO SOBRE A AUTORA E OS POEMAS TRABALHADOS

### 2.1 Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo, Nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946. A mesma, migrou para o Rio de Janeiro na Década de 1970. Graduou-se em Letras pela UFRJ, foi professora da rede pública de ensino da capital fluminense. Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense.

Conceição tem participação em revistas e publicações, nacionais e internacionais, que tem por tema a afrobrasilidade é participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, ingressou na literatura quando passou a publicar seus contos e poemas. Considerada uma escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio.

Sua poesia, restrita a antologias e a série *Cadernos Negros*, ganha maior visibilidade, a partir da publicação em 2008, do volume *Poemas de Recordação e outros movimentos*, em que mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, escrita num tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo. A autora, amante da leitura, sempre dedicada a suas leituras. O que marca sua escrita é justamente a possibilidade de criar textos literários que se distanciam da literatura que estereotipiza, através de sua escrita busca, através de gerações, a afirmação de uma identidade negra.

Desenvolver um trabalho sobre a poesia afro-brasileira, trazendo como proposta a vida e obra de uma grande escritora que tem buscando lutar e romper com padrões e com o silenciamento do negro na sociedade, nos leva a efetivar a aplicação da Lei 10639/03 em nossas escolas, bem como em nossa sociedade. Dessa

forma levamos a fala de inúmeros afrodescendentes, mostrando que sim, é possível abolir preconceitos, é possível viver em uma sociedade mais justa e igualitária.

Conceição Evaristo tem se tornado um grande ícone da literatura afro-brasileira feminina e sobre esta, ela destaca:

Eu digo que tudo que escrevo, seja de um ponto de vista crítico, como pesquisadora, ou de um ponto de vista da criação literária, é profundamente marcado pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. O que tenho percebido é o seguinte: essa “escrevivência” tem ajudado outras mulheres a se perceberem. Percebo cada vez mais que, na medida em que essas mulheres se encontram nos meus textos e encontram os meus textos, elas se apossam da vida com muito mais certeza. Acho que a minha escrita tem possibilitado que essas mulheres acreditem mais em si mesmas, que se reconheçam, que sabemos ser muito difícil. A literatura que nós conhecemos, essa literatura canônica, ela não nos representa e quando nos representa é sempre de uma maneira limitada, de uma maneira estereotipada. Então o meu texto é um lugar onde as mulheres se sentem em casa, se sentem reconhecidas de verdade (EVARISTO, 2017).

Conceição discorre sobre a permanência da exclusão do negro desde a escravidão no período colonial brasileiro. Tal denúncia expressa a dignidade do povo negro, libertando-o da opressão de séculos. Sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, porém inscrita num tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo, que revela um minucioso trabalho com a linguagem poética.

## **2.2 Sobre o poema “Vozes-Mulheres” e “Do fogo que em mim arde”**

O texto poético de Conceição Evaristo “Vozes-Mulheres”, traz a representação de mulheres negras ao longo da história. Desta forma, é importante frisar que a obra contempla os elementos conceituais tais como, a autoria, a consciência de ser negra e mulher, o ponto de vista e a questão da memória. Neste sentido, o citado poema nos possibilita, dentro de perspectiva de construção da memória, a

observância através da leitura do texto literário, com característica afro-brasileira. Sendo que, o texto trabalhado se insere num contexto em que o poeta passa a assumir um ponto de vista negro. Trazendo para a discussão a trajetória de mulheres negras, revelando a ancestralidade remarcada pelo tempo e no tempo.

Dentro da perspectiva de um eu lírico, o poema, que tem consciência de seu fazer histórico, e tem seu lugar de discurso marcado pela cor de sua pele. Dar relevância a esse elemento nos permite contribuir para a discussão do tema literatura afro-brasileira.

A presença da mulher, enquanto figura feminina, como referencial da poesia de Conceição, também marca os poemas selecionados, pois o eu-lírico feminino aparece em vários poemas e assim a autora reconta a história através das vivências de avós, mães e filhas, compondo assim uma linhagem feminina. O poema “Vozes mulheres” corrobora com as afirmações acima, quando retrata estas figuras como responsáveis pela recuperação da memória e pela incumbência de projetá-las na geração futura conforme se apresenta nos versos:

“A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.”

Ainda em sua poesia, Conceição Evaristo pontua sua ancestralidade de maneira crítica, beirando o tom de um manifesto,

em uma clara tomada de partido que dá lugar à cultura negra de forma lírica e política.

No poema “Do fogo que em mim arde”, a autora denuncia a permanência da exclusão do negro desde a escravidão no período; o sujeito poético denomina de fogo, algo poderoso que declara possuir, ainda sim evoca a imagem e o corpo através do desenho que é feito pelo pincel e pela letra desenho do autorretrato, conforme se apresenta no trecho:

“Sim, eu trago o fogo,  
o outro,  
aquele que me faz,  
e que molda a dura pena  
de minha escrita.  
é este o fogo,  
o meu, o que me arde  
e cunha a minha face  
na letra desenho  
do auto-retrato meu.”

A poesia é apontada como um autorretrato no qual podem ser encontrados fragmentos de dores e das vivências. Através da escrita, existe a reinvenção do eu-lírico, que mesmo diante de tantas marcas, acaba se refazendo a duras penas.

### 2.3 A escola e a o racismo

É preciso que a escola, enquanto espaço de luta, de cultura, de inserção possa compreender a importância da temática em sala de aula. A luta contra o preconceito racial é uma luta de muito tempo, sendo assim é preciso que humanizemos mais nossos espaços escolares, trazendo para o centro de nossos estudos, a questão do negro na sociedade. Dessa forma, precisamos pensar em propostas para a implementação da Lei 10639/03.

De acordo com Brasil (2006), estamos conscientes dos limites impostos pela natureza do trabalho apresentado, diante do propósito de instaurar na escola, ambiente propício ao respeito, as

diferenças e a valorização da diversidade, a história e a cultura negras com a dignidade que lhes é devida. Nesse sentido, ficamos atentos à construção de uma educação que possa contribuir para a cidadania, que atenda e respeite as diversidades e peculiaridades da população.

Quanto a inserção da literatura, segundo apontado por Alves (2013), devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes oral ou escrito. Compreendendo aqui, que a literatura contribui para a inserção social de todos os grupos e todos que por ela são representados, quebrando paradigmas e esteriótipos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nessa literatura como aquela que humaniza, enquanto educadores, consideramos que à escola, cabe a responsabilidade de formar cidadãos participativos e ativos na sociedade. Nesse sentido, a leitura deve contribuir para a formação desses indivíduos, e a literatura tem grande parcela nessa formação, contribuindo para a construção de seres humanos mais críticos e mais atuantes na sociedade. O presente estudo é um recorte de um projeto maior pertencente a uma pesquisa de dissertação de mestrado que busca discorrer sobre o estudo do texto poético, especificamente da poesia afro-brasileira em sala de aula, com autoria de mulheres negras. Nesse viés, desejamos inspirar educadores e educadoras a efetiva cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civitatórios. Para tanto, é válido fazermos alguns questionamentos: Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças? Que tipo de diálogo, a escola enquanto formadora, tem desenvolvido as diferentes culturas, em especial, a cultura negra?

Sendo assim, devemos ressaltar que o espaço escolar deve priorizar e compartilhar uma visão de ambiente de felicidade, de diálogo e um ambiente que possa agradar a todos.

Utilizar um gênero textual como o texto poético capaz de nos levar a grandes reflexões associado a temáticas necessárias e pertinentes em nossas escolas, nos leva a uma melhor prática e a atingir o nosso público negro, além das classes marginalizadas da sociedade, dentro dessa vertente é possível tornar sim, esse espaço de luta e de reconhecimento. Conforme ressalta Sorrenti (2009), ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto. Ao colocarmos o texto poético, trazendo como temática a literatura afro-brasileira com autora feminina negra, estamos possibilitando que outras pessoas possam ter contato com essa literatura que foi tão excluída, e ainda o é, dos contextos da sala de aula. Nossa conquista é de poder proporcionar a todos os alunos, através dessas obras, a representatividade de cada um, possibilitando assim que a literatura não seja vista de forma tão distante, por nossos alunos, nossos jovens.

Assim como enfatiza Bosi (2000), a resistência tem muitas faces e a literatura não é um campo neutro. Seguindo desse raciocínio, diremos que a resistência traz o empoderamento da cultura, fortalecendo o povo, e, na escola enquanto espaço de acesso ao letramento literário, o professor tende a ser mediador de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, capaz de fazer com que o aluno entenda assuntos da cultura afro-brasileira, reconheça e valorize a sua importância.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **O ser e tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5º Ed. Rio de Janeiro. Ouro sobre azul, 2011
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009.
- CONCEIÇÃO Evaristo. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Universidade de Brasília: Portal de periódicos, 2022.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. Universidade de Brasília: Portal de periódicos, 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Mulheres que escrevem entrevista: Conceição Evaristo**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/mulheres-que-escrevem/mulheres-que-escrevementrevista-conceicao-evaristo-fa243ff84284>. Acesso em: 22/08/2022.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1º Ed. São Paulo. Parábola, 2021.
- NEGREIROS, Dalila Duarte. **Educação das Relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo, SP. Edefabc, 2017.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2º ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

# A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

## GAMIFICATION AS A STRATEGY TO READER'S FORMATION AT HIGH SCHOOL

Rafael da Cruz Freitas<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo descreve pesquisa-ação conduzida em duas turmas do Segundo Ano de Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Passo Fundo (RS), no âmbito do componente curricular de Literatura. A pesquisa aqui descrita teve como objetivo analisar a possibilidade de aplicação da gamificação como estratégia metodológica para incentivo à formação de leitores literários no ensino médio. Para cumprir com tal objetivo, primeiro se observaram as questões teóricas à cerca da literatura como fator de humanização e de representação identitária de diferentes grupos sociais e indivíduos e, também, acerca do estudo da ciência literária relacionada a outras manifestações artísticas e como a gamificação, compreendida como aplicação de elementos de jogos, pode envolver a literatura em sala de aula. Estabelecida a base teórica, foi aplicada sondagem diagnóstica e com os dados obtidos foi escolhida apenas uma das turmas selecionadas para aplicação de duas aulas de estrutura gamificada, utilizando diferentes textualidades. Ao final foi aplicado novo questionário de sondagem e com análise dos dados obtidos constatou-se que gamificação pode ser utilizada como estratégia no ensino de Literatura, porém para analisar sua efetividade no processo de formação do leitor, é necessário projeto de pesquisa com mais tempo de aplicação.

**Palavras-chave:** Formação do Leitor. Literatura. Gamificação.

### ABSTRACT

The present article describes an action-research conducted in two classes of the Second Year of a public High School in the city of Passo Fundo (RS) within the scope of Literature classes. The research which is described had as main objective the analysis of gamification as a possible methodological strategy to stimulate the

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas (UPF). Especialista em Linguagens e Tecnologias na Educação (IFSUL). Mestrando em Letras (UPF) E-mail: cruz243@gmail.com

readers formation at High School. To accomplish this objective, the issues of Literature as a humanization factor and identity representation of different social groups and individuals and also about the study of literary science related to other artistic manifestations and how the gamification, understood as the application of game design elements, can involve a Literature class. Once the theoretical basis was established, a diagnostic survey was applied and with the obtained data, only one class was chosen for the application of two classes with gamified structure, using different textualities. At the end, a new survey questionnaire was applied and with analysis of the obtained data, it was found that gamification can be used as a strategy in the Literature teaching, however, in order to analyze its effectiveness in the process of reader's formation, a research project with more application time is needed

**Keywords:** Reader's Formation. Literature. Gamification.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao se observar a formação de leitores na Educação Básica, de forma mais específica no Ensino Médio, surgem, em geral, questionamentos sobre o tipo de leitor que se tem, ou se os alunos dessa fase da educação podem ser considerados leitores ou, ainda, de que modo esses alunos leem. Questionar sobre o tipo de leitor, se é leitor ou sobre o modo de leitura existente é válido, além de necessário para se investigar sobre a questão da leitura numa fase educacional tão delicada como o Ensino Médio. Este trabalho, no entanto, não parte dos questionamentos acima expostos, relacionando-se mais com a questão metodológica do Ensino do Componente Curricular de Literatura e sua relação com a formação de leitores, aqui compreendida como incentivo à leitura literária.

Por estar relacionado com uma questão de metodologia do ensino de Literatura, o presente trabalho científico tem como temática a gamificação como possibilidade de estratégia para a Formação do Leitor Literário no Ensino Médio. No interior da temática está a força motriz da pesquisa que, considerando a Literatura como um direito do ser humano e a Literatura Literária como forma de humanização, questiona como as Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação, a partir da gamificação, podem influenciar a Formação do Leitor Literário no Ensino Médio.

Exposta a problemática da pesquisa, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a gamificação como método, no âmbito de turmas da Segunda Série do Ensino Médio, ao incentivo à Leitura Literária em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para o cumprimento do objetivo citado, tem-se como objetivos específicos: examinar as possibilidades da gamificação como agente auxiliar da Formação de Leitores Literários; estimular o protagonismo do educando do Ensino Médio através da promoção da leitura em diferentes suportes; planejar a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sequências didáticas.

Ainda que tema, problema e objetivos deste trabalho estejam postos, faz-se necessário justificar o motivo desta inquirição científica pela Literatura e Formação do leitor. Para isso, se tem a compreensão de que é com e pela leitura que o leitor consegue mobilizar os diferentes sentidos do texto, aceitando ou rejeitando argumentos num processo de lógica complexa de interpretação que se transforma no desenvolvimento social. A complexidade das transformações que envolvem a leitura abrolha o motivador desta pesquisa, à utilização constante de tecnologias digitais por alunos do Ensino Médio no contexto da sala de aula. Aliado a isso também há o questionamento sobre qual é o lugar, a função do texto literário numa sociedade envolta pelo constante desenvolvimento das tecnologias digitais.

Para cumprir, então, com o exposto acima, este artigo está organizado da seguinte forma: A primeira seção trata do referencial teórico que dá o suporte para esta pesquisa, abarcando as questões sobre a própria literatura e sobre a utilização da gamificação e o surgimento do jogo na sociedade. A segunda seção deste artigo traz a metodologia utilizada na construção e aplicação do trabalho científico baseado na pesquisa-ação. A terceira parte deste trabalho é baseada na análise comparativa dos dados coletados através da aplicação de dois questionários nas turmas selecionadas e das memórias de aplicação das aulas do professor. Na última parte desta

pesquisa traz-se as considerações finais deste trabalho, observando a possibilidade de aplicação da gamificação em aulas de Literatura, apresentando, contudo, a necessidade de continuidade da pesquisa com maior tempo para planejamento e aplicação

## 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

Há a possibilidade de compreender o texto literário como a arte que se constrói a partir da formação do texto, ou seja, o texto da literatura pode ser compreendido como uma manifestação artística. Todavia, nos dizeres de Antonio Candido, a literatura não pode ser considerada apenas uma das manifestações existentes da arte, pois

a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir ao menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 176).

Sendo, então, compreendida por natureza complexa, o viés humanizador da literatura está no próprio caráter da complexidade de sua função, porque é comum – principalmente em instituições de ensino – que o texto literário seja compreendido apenas no teor de sua terceira face, uma forma de conhecimento, ou de se obter conhecimento. Como arte, todavia, a literatura, através de suas duas primeiras faces está num constante afastamento e aproximação da terceira face. O afastar está em sua formação estrutural única como um objeto de significado no qual se realiza o estudo de concepção enquanto texto, um todo organizado de sentido. Já o aproximar desse processo constante está na compreensão da Literatura, manifestação artística que, por conseguinte, representa a subjetividade da construção identitária individual, pois aquele que a produz manifesta seus pensamentos,

opiniões, amores, frustrações, e, também, coletiva, porque o artista é a união complexa do pensamento de um povo

Essa relação de afastamento e aproximação torna a literatura e seu fazer objetos que estão além da arte, sendo, portanto, fatores que humanizam, porquanto na distância e na proximidade, o texto literário é o equilíbrio das faces que também formam o ser humano. A Literatura é atravessada por outros objetos artísticos, fatores econômicos, sociais e históricos, que juntos formam o que filosoficamente se chama de Cultura e, nesta, existe a Ciência da Literatura.

Antes de mais nada, a ciência da literatura deve estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela influenciam a literatura (BAKHTIN [1970], 2019, p.11).

A Literatura, portanto, em sua formatação enquanto ciência não pode ser estudada, analisada de forma isolada, pois a sua existência não é independente de outras formas de expressão e produção artística, do mesmo modo que não se isola de fatores da história e da sociedade. Todavia, o estudo literário não pode ser guiado de forma que esses fatores e formas de expressão suplantem o texto Literário como representação de arte e de identidade de um indivíduo ou grupo, devendo existir um equilíbrio no estudo da Ciência da Literatura que é trazido pela Cultura no texto literário. Como, então, construir a Ciência da Literatura na Escola?

Neste questionamento há a clareza de que o modelo educacional empregado atualmente não cabe ao século XXI e é observar a falta de políticas que combatam o fracasso educacional. Responder ao questionamento posto não é simples, pois a resposta surge em nuances sobre a gamificação. De forma rasa, ao se tratar sobre a gamificação se fala, basicamente, de jogos e de suas características. Conforme Andreolla (2018), a palavra jogo surge,

etimologicamente, do latim *per jocum*, que significa brincadeira e do vocábulo *ludus* que tem o significado de recreação, representação. Com isso o jogo, uma forma de recreação lúdica, é prática presente desde a aurora da sociedade e não está restrita ao ser humano, pois

bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais (HUIZINGA, 2000, p. 05).

A partir disso percebe-se que jogo, ainda que entre animais, é diferente da brincadeira que, por sua vez também é uma atividade lúdica. Essa diferença entre o jogar e o brincar está no fato que o jogo envolve um ritual que traz certos comportamentos que devem ser respeitados. O ato de jogar pode ser compreendido como mais que uma atividade fisiológica ou de estímulo psicológico. No jogo há algo transcendente, pois existe uma função social que faz criar formas diferentes de ver o mundo. A gamificação, então, surge a partir do jogo, contudo, “o conceito de gamificação é diferente do de um jogo educacional ou de um jogo sério. Enquanto o último descreve o projeto de um jogo propriamente dito para propósitos alheios ao entretenimento, aplicações ‘gamificadas’ apenas aplicam elementos dos jogos.”, conforme (DICHEVA; DICHEV; AGRE; ANGELOVA, 2015, p. 75)

Para complementar a ideia de que a gamificação é diferente do jogo, traz-se os estudos de McGonigal (2012), que descreve a gamificação como a aplicação de características e elementos dos jogos a ambientes de não jogos, podendo esses serem corporativos e os ambientes educacionais que começam a serem estudados na questão de gamificar. Os elementos trazidos pela autora também são chamados de *metas*, *regras*, *sistema de feedback* e *participação voluntária*. Certamente, um jogo de pleno direito possui mais

elementos e outras características, todavia como a gamificação não é o jogo em si, apenas os elementos mais característicos dos jogos são aplicados.

Para a compreensão da gamificação, seus elementos necessitam serem entendidos. Começa-se a tratar do que é a **meta**. É o objetivo, aquilo que faz com o que o jogador mantenha sua atenção e o foco na participação do jogo. A característica da meta pode ser transposta do ambiente do jogo para o ambiente do não-jogo, neste caso a sala de aula, porque o objetivo de uma determinada atividade aplicada deve ser claro para o aluno, de forma que esse tenha ação similar à do jogador. Para que o aluno aja de modo parecido com o jogador, ele precisa acreditar que é o jogador tendo seu imaginário trabalho, pois “os jogos são articulados sobre o imaginário, buscando ludibriar o jogador, e requerem imaginação e interpretação”, de acordo com (RANHEL, 2009, p. 07). A meta, neste caso, age no imaginário, incentivando o despertar da face de jogador que possui em si para que a missão proposta seja concluída. Isso significa que, diferente do jogador que precisa ser convencido a se tornar outrem, o aluno desperta uma parte que pode estar em si. Essa parte desperta não precisa ser ludibriada.

Não são apenas pelas metas que os jogos são construídos, pois essas não são cumpridas de formas tão livres, existindo um sistema de limitadores bem definidos, conforme Huizinga (2000), estabelecendo uma sequência lógica. A esses limitadores se confere o nome de **regras**. Para Andreolla (2018), as regras agem como estimulantes para o jogador, desenvolvendo o pensamento estratégico e motivando a criatividade para cumprir o objetivo final. As regras podem ser definidas em três tipos: *operacionais*, que definem quais metas devem ser cumpridas primeiro; as *constitutivas*, que são mais abstratas e podem ser observadas nas linhas de programação dos jogos digitais; as *comportamentais* que são as regras formadas em acordos estabelecidos dentro de uma comunidade de jogadores. Uma forma de verificar o funcionamento dos conjuntos de regras é a breve observação de um

jogo *per se*, para isso tem-se como exemplo o jogo de videogame *Rise of the Tomb Raider*, do estúdio *Crystal Dynamics*.

Num determinado ponto do jogo é necessário que a personagem Lara Croft *mate* um urso para prosseguir, então, tem-se a regra operacional “mate o urso para prosseguir”, dizendo o que deve ser feito para atingir a meta. Para matar o urso, o jogo informa que este deve ser atraído para o exterior de sua caverna, que é um ambiente preparado para a luta contra o animal, partindo do ponto em que o jogo informa como o urso deve ser morto, tem-se a computacional “mate o urso fora caverna para prosseguir”, que é disparada no código quando o jogador chega ao covil da fera. A comunidade de jogadores, no entanto, concluiu que seguir os passos do jogo traz uma grande dificuldade na missão, ainda que no nível fácil, desta forma encontrando uma nova estratégia que é encurralar o urso dentro da caverna, utilizar flechas envenenadas que reduzem a movimentação do alvo para, então, utilizar as flechas. A partir dessa nova estratégia, tem-se a regra comportamental, “mate o urso dentro da caverna com flechas envenenadas, porque é mais fácil”. Esse pensamento de novas estratégias ocorre de forma coletiva, porquanto o jogador, imerso na emoção de superar, solucionar uma dificuldade, compartilha a forma de superação com seus pares para que esses tenham sensação similar.

Para as regras serem aplicadas num contexto de não-jogo, é selecionado o conjunto das *regras operacionais*, pois elas apontam para o aluno como cumprir com determinada meta. Como um dos objetivos é incentivar a autonomia dos alunos e as regras desenvolvem o pensamento estratégico, utiliza-se também o conjunto das *regras comportamentais*, porque a sala de aula é um ambiente de construção coletiva do conhecimento. É neste ambiente que formas diferentes de cumprir a meta serão pensadas num acordo coletivo, encontrando uma forma diferente de cumprir a meta sem desrespeitar a regra operacional.

O **sistema de feedback** constitui a forma pela qual o jogo mostra a evolução do jogador, podendo ser em modo de níveis, barra de

progresso, placar, pontos ou todos juntos. “O feedback serve como uma promessa para os jogadores de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer motivação para continuar jogando” (MCGONIGAL, 2012, p. 31). O *feedback*, portanto, permite a maior interação entre o jogador e o jogo, podendo ser compreendido como um elemento importante no processo de aprendizagem, porquanto a experiência do jogador é melhorada na medida em que recebe um feedback negativo ou positivo.

A última característica que é apresentada é a **participação voluntária**, que depende de que os jogadores concordem conscientemente e espontaneamente com as regras, as metas e o *feedback*. Essa é a característica do jogo que envolve o emocional do jogador do triunfo à amargura da derrota, pois “a emoção, ou melhor, o estado de emoção transforma-se no prazer de jogar, que pode ser definido como a diversão, porém, às vezes, essa diversão transforma-se em frustração, raiva e tristeza”, como afirma (ANDREOLLA, 2018, p. 50-51). O jogador, dependendo de seu estado emocional, pode entrar e sair do jogo livremente, o transmutando numa atividade que gera desafios e prazeres. Pode parecer, até certo ponto, irônico falar sobre participação voluntária na escola, porquanto o sistema educacional vigente desde a Revolução Industrial não pressupõe a voz ativa do aluno, sendo o professor a autoridade máxima em sala. Entretanto, pensa-se aqui que a sala de aula deve ser um ambiente de diálogo e que os próprios elementos da gamificação apenas funcionarão se forem aceitos pelos alunos não como uma imposição, mas na forma dialogada que tem como premissa inegável que todos tenham espaço de fala e expressão.

### 3. METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa que está aliada à prática, produzindo conhecimento e a compreensão como partes integrantes, sendo, então, uma maneira de se realizar pesquisa em situação em que se está envolvido pela prática.

Para realização desta pesquisa-ação, foram selecionadas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública no Município de Passo Fundo (RS). A pesquisa com as turmas selecionadas procedeu da seguinte forma: em primeiro momento, aplicou-se questionário na plataforma Formulários do Google com a finalidade de sondagem diagnóstica do perfil de leitura da turma. O referido instrumento foi composto por vinte (20) questionamentos sobre o acesso a materiais físicos e digitais de leitura, a relação do educando com a leitura (hábito de leitura), experiência com o componente curricular de literatura no Ensino Médio e consumo de mídias digitais.

Após aplicação do questionário de Sondagem Diagnóstica, aplicou-se sequência didática focada na recepção do educando sobre a temática: realismo-naturalismo brasileiro, a partir de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, analisando a construção do cortiço e sua comparação com as favelas e a representação da mulher na personagem Rita Baiana. Com a finalidade de promover e verificar a leitura em diferentes suportes, foram relacionados, de forma a criar um caminho de leitura até a obra literária clássica, elementos das artes visuais, como pinturas, fotografias, a adaptação da obra original para filme e ao gênero história em quadrinhos, músicas pertencentes ao gênero Rap – mais especificamente o álbum *Sobrevivendo ao Inferno*, dos Racionais MC's. Os elementos citados acima foram articulados em atividades gamificadas, mais especificamente a montagem de um quebra-cabeça virtual, na primeira aula e a utilização da plataforma Kahoot na segunda aula. Cabe aqui ressaltar que as atividades gamificadas foram utilizadas em combinação com atividades que atentavam para análise do texto escolhido para leitura, resultando na produção de colagens de imagens a fim de comparar o cortiço às favelas e de vídeos-minuto sobre a representação da mulher na personagem Rita Baiana.

Para avaliar a utilização da gamificação na formação de leitores, foram utilizados dois instrumentos, um com foco na análise do professor sobre a aplicação e outro na recepção do aluno sobre as aulas aplicadas. O primeiro instrumento consiste no relato

de memória de aula do professor, no qual foi registrada a impressão do professor sobre a aplicação das aulas e atividades, interação com e entre os alunos, funcionamento da estrutura da gamificação. O segundo instrumento foi a aplicação de um novo questionário na plataforma Formulários do Google constituído por 13 perguntas sobre a percepção dos alunos em relação às atividades aplicadas na sequência didática, as características da gamificação, incentivo à leitura e leitura em diferentes mídias.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como descrito na metodologia, foram escolhidas duas turmas do Segundo Ano do Ensino Médio. Conforme os dados obtidos no sistema Informatização da Secretaria de Educação (ISE) A turma 01 é composta por dezoito (18) alunos, todos, em teoria, com acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Classroom; a turma 02 é composta por dezessete (17) alunos, sendo sete (07) alunos ao AVA e sete (07) com acesso às atividades de modo físico, impressas e entregues na Escola. Foram considerados para esta pesquisa apenas os grupos de alunos com acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois as atividades impressas são entregues pela escola apenas ao final de cada mês e retornadas pelos alunos no final do mês subsequente, o que inviabilizou a pesquisa com tal grupo devido ao tempo escasso para análise.

A Sondagem Diagnóstica foi aplicada nas turmas selecionadas obtendo onze (11) respostas na turma 01 e duas (02) respostas na turma 02. Pela quantidade de respostas foi considerada para amostra desta pesquisa a turma 01, portanto a amostra da turma 02 foi descartada. Descrevendo, então, a amostra selecionada, dentre os alunos que responderam ao questionário, 63,6% se identificam como do gênero feminino e 36,4% com o gênero masculino e a faixa etária da turma está entre 15 e 17 anos completos. Sobre o acesso à internet, 100% dos pesquisados responderam que fazem uso de internet Wi-Fi em dispositivos móveis, fazendo o uso de várias telas, como celulares e tablets. A partir disso é possível

compreender que o grupo tem acesso e pode consumir conteúdos que vão de matérias de leitura em texto a jogos de videogame e computador.

Em relação à leitura, 63,6% dos pesquisados afirmaram que possuem acesso a materiais de leitura físicos e digitais em casa, contra 36,4% que não possuem acesso a esses materiais. Em contrapartida, 100% dos entrevistados afirmaram que, com auxílio da escola, conseguem ter acesso à materiais físicos e digitais de leitura. Essa afirmação coloca a escola não apenas como local de aprendizagem, mas como ambiente de acesso à cultura. Agora sobre o hábito de leitura, 18,2% afirmaram que leem com frequência, justificando com frases como “Gosto de ler, me imagino dentro da história participando / é como outro mundo” e “Gosto de imaginar uma realidade diferente da minha e fico imersa nos livros”. Ainda sobre o hábito de leitura, 36,4% afirmaram que não leem com frequência, utilizando como justificativas frases como “Não tenho livros em casa” e “Falta de tempo.” Retoma-se aqui Candido (2011) sobre a literatura como direito humano, porque, se a literatura é direito da humanidade, ela deve ser de acesso universal e, neste ponto, deve-se fazer presente o Estado que tem a função de garantir os direitos humanos universais, nesse caso, utilizando a escola como ambiente de propagação da Literatura.

O perfil da turma é majoritariamente feminino, com acesso à internet em diferentes dispositivos, possuindo acesso a materiais de leitura, porém não tendo o hábito de ler. Ainda sobre a sondagem, no momento da aplicação foi perguntado se os alunos já responderam questionário similar e a resposta foi negativa. Considerando isso, é possível entender que não houve, anteriormente, a preocupação de pesquisa sobre o perfil da turma, o que pode se repetir nas demais turmas da escola. Compreendido isso, passa-se à apresentação dos dados obtidos ao final

No dia 09 de abril, data de aplicação das atividades da primeira aula, foi registrado no Diário de Bordo o temor sobre o fracasso das atividades, da necessidade de possíveis ajustes metodológicos para seguir com a pesquisa. A primeira aula

consistia na análise de duas imagens, a pintura de um cortiço da década de 1950 e de uma imagem da comunidade da favela Santa Marta, RJ, que foram relacionadas com um fragmento da obra *O Cortiço* e com a música *Periferia É Periferia*, dos Racionais MC's. Para a atividade ser realizada, os alunos deveriam montar o quebra-cabeça para poder analisar as imagens, junto com o fragmento selecionado da obra, que é abertura do terceiro capítulo do romance, mais especificamente a página 38 da edição publicada pela Edições Câmara, que descreve o despertar do cortiço num ambiente que está vivo e a música escolhida.

No concluir da montagem do quebra-cabeça os alunos não conseguiram identificar imediatamente que uma das imagens fazia referência a um cortiço, portanto foi necessário informar que a pintura se chama *Cortiço Mediomundo*, do pintor uruguaio Páez Vilaró, que representa o citado local na cidade de Montevidéu. Após essa informação foi solicitado que os alunos, então descrevessem as pessoas que viam na imagem que são predominantemente negras, com a descrição passaram a construir relações com a segunda imagem, a favela Santa Marta sobre quem morava no Cortiço e quem mora na favela, observando, também o tipo de trabalho realizado pelas pessoas da pintura, majoritariamente braçal. Com isso os alunos concluíram que num cortiço da década de 1950 e numa favela do século XXI, os habitantes podem ser descritos de forma similar, pessoas pretas, marginalizadas e pobres.

Apesar da conclusão apresentada, o questionamento que ficava era sobre a vida das pessoas, principalmente no cortiço, porque, ainda que de modo torpe, tem-se pela mídia como é a vida numa favela. Fazendo uso desse questionamento, apresentou-se o fragmento selecionado do romance *O Cortiço* que foi lido de modo coletivo. Realizada a leitura, perguntou-se com qual das imagens o texto estaria mais relacionado e a resposta foi a pintura do cortiço pela questão da linguagem utilizada, mas que pela forma como as pessoas foram descritas, também poderia ser com a imagem da favela, pois o texto descreve o despertar de um lugar povoado pela

pobreza. Durante a leitura do texto e sua relação com as imagens, surgiram alguns comentários sobre a descrição da cena apresentada, observando que não eram descritas as pessoas, mas sim o cortiço em si, como se os seres humanos ali presentes fossem uma aglomeração de machos e fêmeas. A partir dessa observação, foi informado aos alunos que o texto faz parte da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e foi escrita no final do séc. XIX e se perguntou a eles se há diferenças entre um cortiço do final do século dezanove, um cortiço da década de 1950 e uma favela deste século. As respostas obtidas expressam que há diferenças pela questão da evolução das tecnologias, mas em relação ao social, ao cortiço e à favela fica relegada população muito similar, trabalhadores pobres e negros. Com a introdução da música *Periferia É Periferia*, os alunos apenas reiteraram o posicionamento expressado sobre quem são essas pessoas e suas condições de vida.

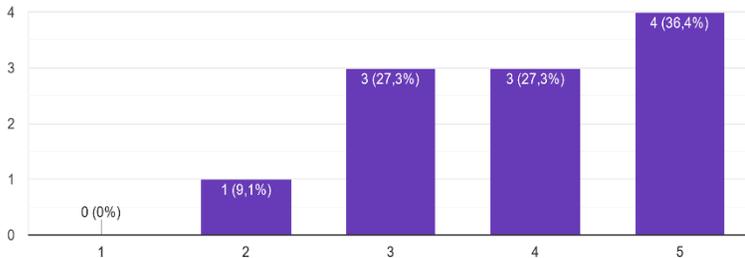
Durante a atividade foi possível perceber que a análise construída exibe certo nível de aproximação com a realidade do ambiente em que os estudantes estão inseridos pela localização da própria escola, que atende famílias com diferentes condições financeiras, o que a constitui como ambiente social heterogêneo. Essa aproximação construída pelos alunos através da realidade do ambiente escolar em que estão inseridos, pode proporcionar melhor compreensão sobre os significados intrínsecos ao texto literário, aproximação colocada por Bahktin (2019). É certo que a aproximação versa mais sobre o contexto da época de produção do texto literário, contudo essa premissa pode também ser aplicada ao contexto da recepção do texto por quem o lê, porquanto é de maior facilidade aproximar o texto literário à realidade em que o leitor está inserido, tornando o texto atemporal, logo, permitindo a observação deste a partir de diferentes pontos e sua relação com as diversas manifestações artísticas. Após as análises, os alunos deveriam construir digitalmente uma colagem de imagens inspirada na música, no fragmento do texto e nas imagens analisadas.

A Figura 1 demonstra o interesse dos alunos pela atividade.

Figura 1- Interesse dos alunos pela primeira aula em que 0 demonstra desinteresse e 5 interessante

Sobre as atividades da aula 01 (Atividade Quebra-cabeça e colagem) você a considerou muito interessante ou desinteressante?

11 respostas



O que é possível perceber no gráfico é que a expectativa do fracasso não se cumpriu, pois, considerando que zero (0) representa desinteresse e cinco (5) interesse pelas atividades, os índices de 27,3% e 38,4% mostram que a atividade, da forma como foi planejada, conseguiu atingir a maioria dos alunos. Tais resultados podem ser um indicador sobre como metas postas de uma forma clara podem agir como um motivador para o cumprimento de uma determinada tarefa, pois se o aluno, transmutado em jogador pelo poder da meta, pode se sentir motivado pelo cumprimento da atividade quando percebe que sua conclusão traz um novo desafio ou é o fio condutor para outro ponto da aula.

Sobre o momento da realização da atividade está registrada no diário de bordo a pergunta aos alunos sobre como solucionaram a atividade com a imagem e foi respondido que concluíram ser mais fácil começar pelo centro do quebra-cabeça. Percebe-se aqui a relação com, além da meta, o elemento regras da gamificação, pois foi apresentada uma regra operacional, completar o quebra-cabeça para seguir. Para completar o quebra-cabeça, deve-se encontrar as peças que encaixam e tem-se a regra comportamental, porque um dos alunos descobriu que era mais fácil começar a montagem do quebra-

cabeça descobrindo qual é a peça central e, a partir dela, encaixar as outras peças. Essa informação foi compartilhada pelo aluno em questão no grupo de WhatsApp da turma, com os demais tentando a estratégia e percebendo que funciona. Os dados da Figura 2 demonstram, também, o funcionamento prático do elemento descrito neste parágrafo, porque a regra, como já exposto, não é apenas determinante de como a meta deve ser cumprida, também é um elemento que permite a criação de estratégias, individuais ou coletivas, para resolução de problemas. Os dados, então, demonstram que a maioria dos alunos seguiram uma estratégia, o que é confirmado pelo registro do diário de bordo posto acima. A segunda aula, aplicada no dia 23 de abril, consistia na análise das adaptações da obra *O Cortiço* para História em Quadrinhos (HQ) e para o filme de 1976. A análise das adaptações ocorreu da seguinte forma: no primeiro momento foi analisada a capa da HQ e durante a análise as figuras que mais chamaram a atenção dos alunos foram, justamente, as de Rita Baiana, sobre a qual foi pressuposta a imagem de uma mulher criticada em seu tempo, e a de Bertoleza, segurando uma faca ensanguentada. A relação construída pelos alunos é de que a mulher de Amarelo, como chamavam Rita Baiana, era livre e senhora de suas decisões; já a Escrava, como chamavam Bertoleza, pela própria palavra, possui seus grilhões e sofrimentos. Com essa análise da capa, registrou-se no diário a possibilidade de lançar o foco analítico sobre a figura de Bertoleza, uma representação diferente da mulher.

A segunda forma de análise foi sobre a chegada de Rita Baiana ao cortiço, para isso foi lida a cena da chegada de Rita na HQ e, em seguida, assistida a mesma cena na adaptação cinematográfica. Para analisar ambas, foi utilizada a plataforma Kahoot, que permite a criação de um jogo de perguntas e respostas em que recebem pontos aqueles que acertarem as perguntas e responderem de forma mais rápida e dentro de um determinado tempo, que varia de 10 a 20 segundos. Ao final foi proposto aos alunos que pesquisassem maiores informações sobre a personagem Rita Baiana para produzir um vídeo fazendo uso dos recursos do

aplicativo *Tik Tok*, baseado na habilidade EM13LP17, da Base Nacional Comum Curricular, que versa o seguinte “Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.” (BRASIL, 2018 p. 509)

Fundamentado, então, na referida habilidade, a atividade em si promove a autonomia do aluno na construção e exposição de seus argumentos das mais diferentes formas, podendo ampliar sua desenvoltura de comunicação social, estando engajado na produção de um diferente gênero textual que faz parte da bagagem que possui graças à convivência social e o acesso às tecnologias. Para a realização da atividade foram colocadas algumas orientações sobre a temática do vídeo que deveria ter como centro a opinião do educando acerca da personagem Rita Baiana, baseada não somente na discussão realizada em sala de aula, mas também na realização de pesquisa sobre a personagem e orientações sobre a duração do.

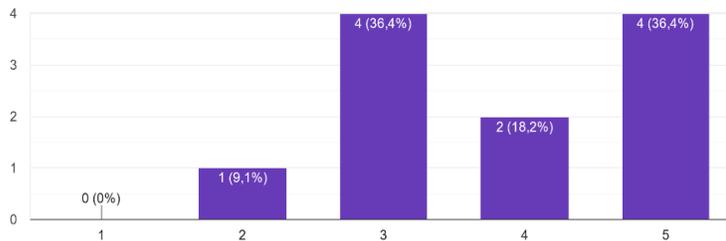
Previendo que nem todos os alunos poderiam pesquisar sobre a personagem em questão, foram disponibilizados no AVA os seguintes materiais previamente selecionados: o resumo intitulado *Olhar sobre a figura fictícia da mulher/negra: “Sou Rita Baiana, sensualidade não me define”*, de Marcilene Pereira Barbosa, publicado nos Anais do XIII Encontro Estadual de História, em Guarabira (PB), a reportagem *Um olhar sobre Rita Baiana*, de Jessika Laranjeira, publicada no site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e vídeo sobre a obra *O Cortiço* produzido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Bevilacqua Aguiar publicado no canal do Youtube Biblion Prosa Literária.

Ao assistir às produções realizadas pelos alunos, foi possível a percepção de alguns pontos, o primeiro foi a utilização clara do material disponibilizado no ambiente de aprendizagem, dada abordagem de crítica sobre o corpo feminino negro, principalmente das meninas, que se repete. O segundo ponto percebido, a aproximação com o tema e sua ligação com as realidades vividas

na primeira metade deste século. Esse aproximar relaciona-se com as faces do texto literário, pois quando há o equilíbrio entre a construção do texto como objeto significativo autônomo, a forma de expressão e a forma de obtenção de conhecimento, o texto cumpre com sua função humanizadora, atingindo o leitor que constrói a aproximação de um texto literário com a cultura do tempo em que vive.

Figura 2 - Interesse dos alunos sobre a segunda aula em que 0 demonstra desinteresse e 5 interessante

Sobre as atividades da Aula 02 (Kahoot e produção de vídeo.) Você a considerou muito interessante ou desinteressante?  
11 respostas



A Figura 2, disposta abaixo, demonstra o interesse dos alunos nas atividades da Aula 02 que são a produção de vídeo, exposta acima, e a que se passa analisar agora, o uso da plataforma Kahoot, apresentando dados similares aos expostos na Figura 02, que traz os dados sobre o interesse na Aula 01. O que é possível observar é que, apesar de apresentarem atividades diferentes, não apenas no que tange à produção de texto, a atividade Kahoot, com uma estrutura completamente divergente do quebra-cabeça por ser um jogo de perguntas e respostas, parte de uma premissa em comum que é a de existir uma meta, que é vencer o jogo e uma regra, para vencer é necessário obter a maior pontuação não apenas respondendo corretamente, mas sendo, também, aquele que responde mais rápido.

O que realmente é interessante é que quando questionados sobre o uso da plataforma Kahoot foram obtidas respostas como

“Confortável e animada pelo jogo ser uma competição saudável entre a turma.”, e “Foi um momento divertido, me senti alegre e competitiva”. Essas respostas vão ao encontro do registrado no diário de bordo, pois a ansiedade era tanta que, nos minutos finais da aula, pediram para jogar uma segunda partida. Traz-se aqui a questão da participação voluntária, porque os alunos, conforme o registro do professor, não apresentaram resistência em participar do jogo, pois os alunos, transmutados em jogadores, sentiram o prazer de jogar, o sabor da vitória ou amargor da derrota, quando questionados sobre quando viram a pontuação no jogo, como nas respostas que seguem “Fiquei feliz por ter entendido o conteúdo de uma maneira mais fácil.” e “Decepcionar”.

Ao final do questionário foi perguntado se sentiram mais motivados para conhecer mais sobre a obra literária *O Cortiço* e se obteve o seguinte dado: 63,6% dos entrevistados afirmaram que se sentiram motivados a conhecer mais sobre a obra apresentada, enquanto 36,4% afirmaram não sentir interesse. Partindo disso, é possível compreender que, no âmbito desta, pesquisa, a relação entre acesso facilitado a materiais de leitura traz implicações sobre a motivação para ler ou não, pois, apesar de existir a possibilidade de obtenção desses materiais com auxílio da escola, existem entraves como a quantidade disponível de exemplares que, nem sempre, é suficiente para cumprir a demanda e também do difícil acesso a obras digitais de forma legalizada.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais deste escrito, observam-se os três objetivos específicos postos na introdução deste artigo, começando pelo seguinte objetivo “planejar a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sequências didáticas”. Como foi possível observar na descrição da metodologia deste trabalho, que trouxe atividades baseadas em jogos e também com o descrito na seção de Resultados e Discussões, houve a inserção de atividades gamificadas no planejamento de aula do professor. Para

além disso, demonstra-se que a gamificação não pode ficar restrita a apenas atividades pontuais, pois elementos como o Sistema de *Feedback* pede um planejamento a longo prazo, porque dos elementos característicos do jogo pode ser considerado o mais sensível, por trabalhar com o incentivo e motivação do aluno a realizar as atividades propostas.

O segundo objetivo posto foi “estimular o protagonismo do educando do Ensino Médio através da promoção da leitura em diferentes suportes”. Considerando as atividades propostas no planejamento, como a produção de colagens de imagens, a produção de vídeos entre 15 e 60 segundos, isso, além das atividades de análise de texto, imagem e vídeo, o aluno foi estimulado não apenas a ler, mas também a produzir e emitir opiniões geradas a partir de suas leituras. Observado isso, a leitura em diferentes suportes, no contexto da gamificação, pode ser um agente estimulador do protagonismo, porquanto como a maioria dos suportes – como plataformas de vídeo e áudio – já são familiares aos alunos, então a aproximação com o texto literário pode tornar sua compreensão menos tortuosa.

O terceiro objetivo “examinar as possibilidades da gamificação como agente auxiliar da Formação de Leitores Literários” é o mais delicado dos objetivos postos nesse trabalho. Como perceptível pelo desenvolvido até o presente momento, é possível inserir a gamificação no planejamento do professor como forma metodológica, com ressalvas, pois não pode ser a única metodologia utilizada fazendo, então, parte das diversas estratégias que podem ser utilizadas e combinadas pelo professor.

A partir do exposto se conclui, portanto, que a gamificação pode ser utilizada como metodologia do ensino para Literatura, mas para verificar sua ação como auxiliar na formação do leitor literário, demanda-se mais tempo de pesquisa e a realização de outros trabalhos aplicando a gamificação ao ensino de Literatura.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLLA, Renata. **Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2018RenataAndreolla.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

BAKTHIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit.pdf). Acesso em: 21 maio. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DICHEVA, D.; DICHEV, C.; AGRE, G.; ANGELOVA, G. Gamification in Education: a systematic mapping study. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 18, n. 3, p. 75-88, jul. 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>. Acesso em: 05 mar. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (orgs.). **Mapa do Jogo**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 03-22.



## LITERATURA LOCAL E BNCC DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E PROPOSTA DE PRÁTICAS LEITORAS

### LOCAL LITERATURE AND BNCC OF HIGH SCHOOL: ANALYSIS AND PROPOSAL OF READING PRACTICES

Grazilaine Marques de Oliveira Tonin<sup>1</sup>

Marieli Paula Folharim Theisen<sup>2</sup>

Ana Paula Teixeira Porto<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este estudo analisa a inserção de leitura e estudos de literatura local na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, pontuando como essa abordagem é contemplada no documento e quais implicações disso na formação do leitor. Objetiva-se, assim, identificar de que maneira o documento trata essa questão que, por vezes, é pouco abordada no contexto escolar, bem como desenvolver uma prática de leitura sob a perspectiva local que envolva as habilidades e competências encontradas na BNCC. Para isso, é realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que, além de analisar o documento supracitado, ampara-se em autores que são referência para os estudos relacionados à BNCC, como Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), além de Candido (2011) para tratar do ensino de Literatura no Ensino Médio. A partir das reflexões realizadas a respeito de como a BNCC aborda a literatura local, pode-se inferir que essa literatura é tênue no documento – assim como a literatura de modo geral –, o que assinala um desprestígio ao estudo de autores e obras do entorno contextual dos educandos, desvalorizando particularidades da cultura regional por meio da leitura literária. Como forma de possibilitar a minimização dessas fragilidades,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões. Pós-Graduada em Literatura e Cultura e graduada em Letras/Espanhol pela mesma instituição.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões e bolsista CAPES Modalidade II do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição.

<sup>3</sup> Professora orientadora da pesquisa. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: anapaula@uri.edu.br.

torna-se necessário investir em práticas de leitura literária sob a perspectiva local como forma de garantir uma perspectiva intercultural nos estudos literários. Para suprir essas lacunas, o estudo apresenta uma proposta de prática mediadora de leitura centrada na fruição e conhecimento de culturas e particularidades regionais da Literatura Sul-Rio-Grandense.

**Palavras-chave:** Literatura local. BNCC. Prática de leitura literária. Literatura Sul-Rio-Grandense.

## ABSTRACT

This study analyzes the insertion of reading and local literature studies in the Common National Curricular Base (BNCC) for high school, pointing out how this approach is contemplated in the document and what are the implications of this in the formation of readers. The goal is to identify how the document deals with this issue that sometimes is little addressed in the school context, as well as to develop a reading practice from a local perspective that involves the skills and competencies found in the BNCC. To this end, a qualitative bibliographic research is conducted that, in addition to analyzing the aforementioned document, relies on authors who are reference for studies related to the BNCC, such as Koepsel, Garcia and Czernisz (2020), and Candido (2011) to address the teaching of literature in high school. From the reflections made about how the BNCC addresses local literature, it can be inferred that this literature is tenuous in the document - as well as literature in general - which marks a discredit to the study of authors and works from the contextual environment of students, devaluing particularities of regional culture through literary reading. As a way to minimize these weaknesses, it is necessary to invest in literary reading practices from a local perspective as a way to ensure an intercultural perspective in literary studies. To fill these gaps, the study presents a proposal for a reading mediator practice focused on the fruition and knowledge of cultures and regional particularities of Literature from Rio Grande do Sul.

**Keywords:** Local literature. BNCC. Literary reading practice. Literature from Rio Grande do Sul.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao observar o ensino de Literatura em práticas em sala de aula, constata-se um apagamento dos textos literários nos bancos escolares, principalmente no Ensino Médio, após a efetivação da Lei 13.415/2017, a chamada Lei do Novo Ensino Médio, que reconfigura os componentes curriculares a serem estudados. No

entanto, por mais que a Literatura tenha se apagado, pouco a pouco, desse novo contexto, suas práticas ainda são consideradas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que leva em conta as experiências com o mundo artístico-literário.

É latente a necessidade de práticas literárias no contexto escolar, principalmente aquelas que atuam sob a perspectiva da valorização local, considerando a literatura regional. Nesse sentido, o presente estudo objetiva analisar de que maneira o documento supracitado trata a literatura local, bem como desenvolver uma prática de leitura literária com textos da literatura local, envolvendo habilidades e competências da BNCC.

Para tal, primeiramente, versar-se-á sobre a BNCC, sua implantação e seus objetivos. Após, analisar-se-á a presença da literatura local no documento. Por fim, apresentar-se-á uma prática mediadora de leitura literária contemplando dois importantes autores da literatura sul-rio-grandense: Simões Lopes Neto e Érico Veríssimo, a fim de sugerir uma proposta que leve em conta a perspectiva local e a valorização da literatura regional.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A BNCC: olhares para o documento

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), lançada em 2018, é um documento que norteia toda a educação brasileira e indica competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver nas diferentes etapas da rede básica de ensino. Embora sua implementação nas escolas não tenha contado com discussões de professores e alunos e tenha sido alvo de críticas, ela chega aos bancos escolares com um olhar mais atento para as tecnologias e uma mudança nos currículos.

Uma grande causa das críticas ao documento é o foco no mercado de trabalho, uma vez que a BNCC preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para esse âmbito, a fim de que o estudante já saia do Ensino Médio pronto

para iniciar sua carreira profissional. Esse pensamento é muito parecido com o que ressalta a pedagogia tecnicista, baseada no uso de tecnologias para o desenvolvimento de uma técnica, sendo tanto professor quanto aluno apenas receptores de um projeto previamente pensado e estabelecido.

A BNCC também foi alvo de discussões no que diz respeito à reforma do Ensino Médio, uma vez que ampara a Lei 13.415/2017, a chamada Lei do Novo Ensino Médio. Altamente voltada para um ensino cujo objetivo é a entrada imediata no mercado de trabalho, a Lei 13.415/2017 foi implantada em todas as escolas brasileiras em 2022 e apresenta, dentre outras coisas, a proposta de itinerários formativos que nortearão a carreira profissional dos estudantes, baseados nas grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Formação Técnica e Profissional.

Com base nesses itinerários, o Novo Ensino Médio busca um maior protagonismo estudantil à medida em que o estudante escolherá qual itinerário quer estudar. No entanto, sabe-se que nem todas as escolas ofertarão diversos itinerários e, nas escolas do interior do país, essa oferta será ainda mais limitada, restringindo-se a apenas um itinerário. Nesse sentido, a ideia de escolha e protagonismo cai por terra e assinala ainda mais a desigualdade social, uma vez que os alunos de escolas particulares terão um poder de escolha muito maior do que os alunos das escolas públicas (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Além disso, essa ideologia faz com que a responsabilidade do insucesso profissional recaia diretamente no aluno que, ainda no início de sua juventude, terá que optar por um caminho.

Apesar de todos esses pontos, é fatorial que o Novo Ensino Médio já foi implantado nas escolas, bem como todas elas seguem a BNCC devido à importância do documento uma vez que, ainda que o Brasil seja muito diversificado, torna-se necessário eliminar as disparidades no ensino do país, partindo do geral para o específico: “Assim, para além da garantia de acesso e permanência

na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 08). Nesse viés, o sistema de habilidades e competências é muito relevante para o contexto da proposta do documento, pois asseguram aprendizagens a nível nacional.

Para a BNCC, competência é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08), ou seja, liga-se a situações cotidianas e como os estudantes conseguem enfrentá-las por meio de habilidades e conhecimentos construídos ao longo de cada etapa. Já a habilidade é vista como uma fase para se chegar ao pleno domínio de uma competência. Sendo assim, são necessárias diversas habilidades para o desenvolvimento de uma competência, partindo do específico para o geral.

Desse modo, vê-se a importância, para a BNCC, das aprendizagens essenciais, que devem ser asseguradas a todos os estudantes: “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 08). Assim, as competências gerais norteiam as competências específicas para as grandes áreas do conhecimento, bem como estas norteiam as habilidades relativas a cada área.

Além da menção às competências e habilidades, é pertinente destacar a relevância da tecnologia para o documento e, mais especificamente, para a área de Linguagens e suas tecnologias, já que uma das competências específicas para a área, a sexta competência, trata justamente dessa questão:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes

linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Observa-se, assim, o cuidado que o documento tem ao trabalhar com um conceito tão importante e necessário hodiernamente. No entanto, muitas propostas da BNCC não condizem com a realidade escolar, uma vez que nem todas as escolas da rede básica de ensino possuem acesso adequado à internet e às TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), o que caracteriza um impasse para o desenvolvimento de um currículo comum que, de fato, atenda a todas as escolas do país.

À vista dessas considerações, é possível vislumbrar muitos aspectos importantes da BNCC, desde sua implantação até sua efetivação na rede escolar e, dessa maneira, constata-se a sua ligação com o mercado de trabalho e com os pressupostos da lógica econômica e política vigente. Contudo, apesar das críticas relacionadas a esse ponto, visualizam-se como particularidades positivas a atenção ao contexto da era digital e o enfoque para um currículo comum que busque eliminar as disparidades na educação brasileira, mas sem deixar de pensar sob a perspectiva local, foco do próximo tópico.

## 2.2 Literatura local e BNCC

Culturalmente os textos literários representam um repositório dos saberes vivenciados pela humanidade e ressignificados por meio da linguagem. Neles, ilustram-se comportamentos, perfis, modos de vida que descortinam os processos, muitas vezes tortuosos, de 'ocupação' humana e oportunizam a refletir sobre a realidade presente e futura. É lamentável que o espaço da Literatura esteja cada vez mais restrito no âmbito escolar a partir de modificações na matriz curricular do Novo Ensino Médio baseadas na BNCC. Conforme já mencionado, tais reformulações têm gerado muita polêmica por conta da supressão deste e outros componentes

curriculares clássicos impactando negativamente no aprendizado ao passo que compromete a formação integral do estudante.

Quando se refere à importância da leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes do Ensino Médio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe o seguinte:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. [...] (BRASIL, 2018, p. 463).

Nota-se, portanto, que a BNCC traz a leitura como um instrumento capacitador do estudante, possibilitando-lhe o desenvolvimento de pensamentos e conhecimentos, que os tornem sujeitos críticos e capazes de tomar decisões éticas e fundamentadas, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, porém generaliza e descentraliza o compromisso com os objetivos do componente “Literatura”, representando um risco de seu desaparecimento.

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes do Ensino Médio a partir da leitura pode-se localizar informações no texto; estabelecer relações discursivas no texto; conhecer e interpretar o sentido de uma palavra ou expressão; compreender as mensagens explícitas e implícitas no texto e analisar o contexto histórico-temporal em que é apresentado o texto, etc.

Além destas habilidades que podem ser aplicadas a todas as tipologias textuais, as habilidades que tratam especificamente da literatura no Ensino Médio expressas no campo artístico-literário na BNCC (2018, p. 516-517) são as seguintes:

- (EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

- (EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
- (EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
- (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
- (EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
- (EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
- (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos

estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

- (EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

- (EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

No presente estudo será apresentada a proposta de desenvolver algumas práticas a partir da análise de obras da Literatura local atendendo ao quesito “regionalidades” da BNCC, a fim de oportunizar um espaço para ampliar conhecimentos literários sobre a cultura gaúcha junto aos alunos do Ensino Médio sendo uma estratégia de reconhecer o Rio Grande do Sul no imaginário social, possibilitar o acesso a cultura e levá-los a entender o quanto a literatura pode ser propícia para formação crítica e humanizada dos jovens.

Nessa perspectiva, compreende-se que proposições voltadas à literatura sul-riograndense, inclusive fomenta nos alunos o sentimento de protagonismo e pertencimento à terra, seu lugar, sua identidade e suas raízes de modo a reconhecer, refletir e transformar a realidade que os cerca. Tratando de territorialidade vale lembrar que a partir de um breve passeio pela história do estado, o folclore encontrado em textos literários, ilustra a contribuição das etnias que construíram a sociedade sul-riograndense e que, por sua vez, imprimiram a marca na construção do perfil social e cultural do povo gaúcho.

Estudos relacionados a literatura regional abordando desde os primórdios à contemporaneidade pode também contemplar algumas habilidades, embora de forma descentralizada, ao dar ênfase, por exemplo, a contos gauchescos de João Simões Lopes Neto e Érico

Veríssimo, que são considerados importantes escritores gaúchos. Nesse sentido oportuniza-se a compreensão do gaúcho e seu espírito militarista e sua formação sociocultural a partir da análise de contextos históricos que referem-se a disputas e cooperação dos povos que constituíram a sociedade sul-rio-grandense.

De modo geral, observa-se que toda produção literária é uma forma de expressão da sociedade. As palavras conduzem o leitor a universos desconhecidos ou pouco explorados e subsidiam a desenvolver a capacidade de analisar o mundo criticamente promovendo preciosas reflexões e novas composições literárias.

É imprescindível unir forças para que os conhecimentos literários seguidos de boas práticas não deixem de ser oferecidos na educação básica, pois a literatura é parte essencial da construção do caráter do ser humano. Através de histórias orais ou escritas muitos ensinamentos são consolidados, assim como o autoconhecimento e a empatia, tornando a leitura um instrumento de aprimoramento pessoal e intelectual.

Antonio Candido (2011, p.176), grande crítico da literatura brasileira, escreveu o ensaio “Direito à literatura” e, em uma perspectiva humanista, discute a relação entre direitos humanos e literatura ressaltando o direito à literatura, compreendido como uma necessidade social justamente porque colabora para a formação de cada cidadão e estaria presente nos diferentes segmentos sociais, afirmando:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Compreende-se que através de conhecimentos literários nas suas vastas manifestações é possível estimular a criticidade, melhor discernimento da realidade, valorização da própria identidade, instigar o protagonismo do leitor, ampliar visões do contexto

histórico, da política, da vida social, bem como, suas mazelas, e mobilizar a luta pela efetivação dos direitos humanos.

Ao salientar a importância das diferentes manifestações literárias em sociedade Candido (2011, p. 177) explica:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens de todos os tempos. Não há povo e não a homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momento de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, historia em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco.

Para esse importante crítico brasileiro, a literatura deve ser um direito humano, assim como a alimentação, a saúde, a moradia, pois ela humaniza, ou seja, torna o humano consciente da sua condição no sistema social e um meio de educação para a vida cívica. Nessa perspectiva trata-se de uma necessidade universal e também um instrumento poderoso de instrução, educação e transformação.

Historicamente a literatura e as demais formas de arte correspondem a um perigo para todo regime autoritário e eliminador da diferença cultural. Daí, a importância de não admitir seu “apagamento” na formação dos jovens e investir na oportunidade de produzi-la e mantê-la presente tanto dentro da escola como em vários segmentos da comunidade.

### **2.3 Literatura local em prática leitora**

Após vislumbrar-se de que maneira a BNCC trata a Literatura local e a importância desta para o contexto escolar, o estudo propõe uma prática mediadora de leitura que contempla dois textos da literatura sul-rio-grandense a partir da temática “violência em

contos sul-rio-grandenses” destinada ao 3º ano do Ensino Médio, tendo em vista as discussões que podem ser realizadas em torno do assunto e a faixa-etária dos alunos, que contribui para uma visão mais madura sobre o tema.

Nesse viés, o objetivo geral da prática mediadora de leitura é refletir sobre a temática da violência em contos da literatura sul-rio-grandense a fim de observar de que modo esses textos retratam o tema. Já os objetivos específicos são:

- Fomentar a leitura literária, em especial, de textos da literatura sul-rio-grandense, a fim de desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos leitores;
- Compreender como a temática violência é trabalhada em contos sul-rio-grandenses para refletir sobre o assunto considerando o contexto de produção desses textos;
- Ler contos da literatura regional a fim de visualizar aspectos culturais e locais neles presentes.

No que diz respeito às habilidades e competências da BNCC indicadas para essa prática, são evidenciadas as habilidades quarenta e seis e cinquenta e dois do componente curricular Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, a saber:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2018, p. 525).

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018, p. 526).

Ainda, no que tange aos pressupostos (conhecimentos anteriores à prática), é preciso que o docente tenha feito uma leitura prévia dos contos trabalhados (“No manancial”, de João Simões

Lopes Neto, e “Os devaneios do general”, de Érico Veríssimo), bem como um entendimento da importância dos autores desses textos para a literatura gaúcha.

A sequência leitora será baseada nos pressupostos de leitura de Solé (2014), que propõe três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Entende-se que essa sequência é ideal para a proposta realizada neste estudo, uma vez que pode ser facilmente aplicada e pode contemplar, para além do texto, outras linguagens que conversam com a temática.

Assim, a primeira etapa, antes da leitura, será constituída por uma audição da canção *Palavras repetidas*, de Gabriel, O Pensador (disponível em: <[youtube.com/watch?v=JG\\_RggyENQ0](https://www.youtube.com/watch?v=JG_RggyENQ0)> Acesso em: 25 set. 2022), a qual retrata a violência na atualidade. Após, é conveniente trazer à tona alguns pontos da canção por meio de questões orais, tais como:

1. Qual a temática da canção?
2. Como a canção explora o desespero do eu lírico? Quais recursos são utilizados para isso?
3. Há intertextualidade na canção? Se sim, diga qual tipo de intertextualidade e com qual texto.
4. Por que há a presença da canção *Pais e filhos*, da banda Legião Urbana?
5. Como a violência é retratada na canção? Aponte versos para exemplificar essa questão.
6. Qual a visão do eu lírico frente a toda a violência expressa? É possível ser feliz em meio a tudo isso?

Em seguida, após uma introdução da temática, será feita a leitura dos textos escolhidos, partindo-se do mais antigo para o mais recente, observando-se a violência em diferentes contextos de produção. Sendo assim, os alunos lerão o conto “No manancial”, de Simões Lopes Neto, que aborda a violência contra a mulher e a vingança. Após a leitura, poderão ser feitas algumas questões orais, retomando, ainda, o tipo de violência expresso na canção e no conto:

1. Em qual aspecto a canção e o conto se aproximam?

2. Em que época o conto se passa? Como isso contribui para a história?
3. Por que Maria Altina não gostava de Chicão?
4. Quem narra o conto?
5. Como termina a história?
6. Você considera a atitude de Mariano adequada? Justifique. A seguir, serão feitas questões escritas sobre o conto lido:
  1. Descreva as características dos personagens principais da história contada por Blau Nunes e cite os personagens secundários.
  2. Escreva os espaços nos quais se passa a história.
  3. Chicão realmente gostava de Maria Altina? Comprove com passagens do texto.
  4. O que fez com que Chicão ficasse com raiva e fosse até a casa de Maria Altina?
  5. Retire do texto três palavras regionalistas e indique seus significados.
  6. O aspecto fantástico está presente no conto? Justifique.
  7. O que simboliza a rosa no texto?
  8. Em sua opinião, Chicão se arrependeu do que fez?
  9. O texto possui algumas “predições”, que fazem parte da cultura gaúcha. Cite-as.
  10. O que você faria se estivesse no lugar de Maria Altina?
  11. Encontre no conto linguagem figurada (metáforas, comparações).
  12. Determine onde inicia e termina as partes da narrativa:
    - a) Apresentação.
    - b) Complicação.
    - c) Clímax.
    - d) Desfecho.
  13. Você conhece outras histórias gauchescas? Se sim, cite-as.
  14. Como era realizada a “justiça” na época? Em sua opinião, isso é correto?
  15. O texto é narrado por Blau Nunes. O narrador participa da história? Retire frases que comprovem sua resposta.

Depois da leitura do conto e de um melhor entendimento sobre ele, os alunos lerão outro conto da literatura sul-rio-grandense, mas, dessa vez, um pouco mais recente: “Os devaneios do general”, de Érico Veríssimo. Após a leitura, também serão feitas questões orais sobre o conto, tais como:

1. Em que época e local se passa o conto?
2. Por que o conto tem esse título?
3. Qual o tema principal da história?
4. Você conhece as guerras e revoluções mencionadas?
5. Como era o coronel?

Em seguida, serão realizadas questões escritas:

1. Cite características do protagonista e indique em que medida elas se relacionam ao contexto histórico-social no qual ele vive.
2. Por que o general preferia os tempos de antigamente?
3. Qual o narrador da história? Como ele contribui para que sejam demonstradas as ordens dos fatos?
4. Cite trechos nos quais aparecem indicações do tempo cronológico e do tempo psicológico. Em seguida, aponte qual a importância dos discursos direto e indireto para a construção do tempo no conto.
5. Indique três expressões da época e seus significados.
6. Como é construído o enredo no conto? Apresente, em suas palavras, a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho.
7. Qual o contexto histórico-social do conto? Cite passagens do texto que indiquem a época no qual ele se passa. Caso necessário, faça uma pesquisa para responder a pergunta.
8. O que a presença de Petronilho, o enfermeiro do general, indica na história?
9. Qual a visão que o protagonista tem do Rio Grande do Sul?
10. Como a violência é retratada no conto? Indique fragmentos do texto que comprovem sua resposta.
11. Por que o general queria filhos e netos homens?
12. O que o general pensa das ideias do seu genro, o bacharel?
13. O conto faz uma crítica social. O que ele critica?

14. A atitude do bisneto, já ao final do conto, acende uma esperança no coração do general. Por quê?

15. Qual sua opinião sobre o final da vida do coronel?

Feitas as questões, pode-se compreender e interpretar os dois contos. Desse modo, convém contrastá-los, principalmente no que tange à temática da violência neles expressa. Para isso, são feitas novas questões, as quais buscam provocar algumas reflexões sobre o assunto e observar como ele é trabalhado em diferentes contextos:

1. Ao comparar os contos, de qual você gostou mais? Por quê?

2. Como a temática da violência é expressa em cada conto? Cite diferenças e semelhanças quanto à abordagem do assunto.

3. Qual dos textos é mais fácil de compreender? Justifique sua resposta.

4. O conto “No manantial” foi publicado em 1912, já o conto “Os devaneios do general” data de 1942, 30 anos depois. De que forma isso contribui para uma mudança no tratamento da temática da violência?

5. Os dois textos foram escritos por autores gaúchos. No entanto, um dos textos possui mais regionalismos do que o outro. Indique o motivo para isso, observando aspectos dentro e fora dos textos.

6. Ao contemplar os três textos (a canção e os dois contos), você acredita que a violência é algo mais ou menos cotidiano nos dias atuais? Justifique.

7. No conto “Os devaneios do general”, o protagonista tem um fio de esperança ao final do texto. Pode-se dizer o mesmo do eu lírico da canção *Palavras repetidas*? Justifique.

8. É possível afirmar que a temática violência é atemporal? Responda com base nos textos lidos e em suas datas de publicação.

9. Expresse sua opinião sobre a temática abordada nos três textos, indicando se, um dia, esse assunto deixará de fazer parte de nosso cotidiano.

Após as questões, é possível ter uma compreensão global da temática e realizar algumas reflexões, finalizando-se a etapa durante a leitura.

Partindo-se para a etapa depois da leitura, os estudantes conhecerão ainda mais os autores lidos à medida em que farão uma pesquisa sobre eles, a qual será orientada pelos seguintes aspectos:

- Breve biografia, com dados importantes sobre a vida dos autores;
- Estilo literário;
- Importância para a literatura sul-rio-grandense.

Com esses dados em mãos, os alunos criarão infográficos educacionais sobre os dois autores utilizando a plataforma Canva (disponível em: <[https://www.canva.com/pt\\_br/infograficos/modelos/educacao/](https://www.canva.com/pt_br/infograficos/modelos/educacao/)> Acesso em: 25 set. 2022). É importante que eles utilizem formas, desenhos, gráficos, figuras, enfim, diversos conteúdos para deixar o infográfico organizado e visualmente atrativo. Após, os infográficos educacionais serão apresentados para a turma.

Outra possibilidade de ampliar conhecimentos em relação ao autor gaúcho Érico Veríssimo é mobilizar a turma para uma visita à Casa e Museu Érico Veríssimo na cidade de Cruz Alta- RS, onde os visitantes podem ter acesso aos objetos pessoais, livros, fotos, rascunhos e originais das obras e demais vídeos originais sobre a vida do escritor.

No que diz respeito à avaliação da prática, convém avaliar a participação dos alunos em todo o processo, principalmente na produção do infográfico educacional, observando-se seu desempenho, entendimento da proposta e dedicação para sua concretização.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vê-se que é possível aliar literatura local e BNCC em práticas mediadoras de leitura, como a proposta nesse estudo, bem como observa-se sua importância para o desenvolvimento de leitores críticos, empáticos e criativos e conhecedores de suas raízes. Assim, depreende-se que o presente

trabalho cumpre seu objetivo de analisar como a BNCC aborda a literatura local e, a partir disso, desenvolver uma prática de leitura que contemple textos da literatura regional, neste caso, da literatura sul-rio-grandense.

Embora a literatura tenha se apagado no contexto do Novo Ensino Médio, suas práticas ainda devem ser preservadas e frisadas nessa etapa, principalmente no campo artístico-literário, além de aparecer, também, em alguns itinerários formativos que a contemplam. Desse modo, a literatura não será totalmente apagada dos bancos escolares e as experiências por ela proporcionadas ainda permanecerão na formação dos estudantes, indo muito além de uma simples preparação para o mercado de trabalho, mas sim uma preparação para a vida em sociedade e para as relações interpessoais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.
- BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Acesso em: 18 set. 2022.
- LOPES NETO, João Simões. **Contos Gauchescos & Lendas do Sul**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VERISSIMO, Érico. **Um lugar ao sol**. 36. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



## 2. LITERATURA



**DOS VENTOS DE BARÁ ÀS ÁGUAS DE MARÉIA  
UMA (NOVA) ÓTICA DA PROSA DECOLONIAL NEGRA-  
BRASILEIRA E O DESCORTINAR DE “MEMÓRIAS  
SUBTERRÂNEAS” NAS GRAFIAS ROMANESCAS DE  
MIRIAM ALVES**

**FROM THE WINDS OF BARÁ TO THE MARÉIA WATERS  
A (NEW) OPTICS OF BLACK-BRAZILIAN DECOLONIAL  
PROSE AND THE UNVEILING OF "UNDERGROUND  
MEMORIES" IN THE ROMANESQUE SPELLINGS OF  
MIRIAM ALVES**

Andressa Santos Vieira<sup>1</sup>

**RESUMO**

A presente escrita, um breve recorte da tese intitulada “DOS VENTOS DE BARÁ ÀS ÁGUAS DE MARÉIA uma (nova) ótica da prosa decolonial negra-brasileira e o descortinar de ‘memórias subterrâneas’ nas grafias romanescas de Miriam Alves” é uma proposta de leitura sobre os dois romances alveanos, “Bará na trilha do vento” (2015) e “Maréia” de 2019, enquanto possíveis obras decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2018), construídas a partir de nova(s) perspectiva(s) sobre a colonização. Miriam Alves, mulher negra, intelectual e militante, cujas escritas trazem representatividades que buscam promover desestereotipizações, protagonismos e, principalmente, a humanização de mulheres e homens negros na literatura, nas duas obras nos convoca e conduz entremeio a dualidade de cenas, cenários, histórias e experiências de vida – perpassando passado e o presente – permitindo-nos que (re)pensemos a própria história, questionando a imagem positiva criada sobre o colonizador e a desumanidade e selvageria dos colonizados, buscando promover, concomitantemente, uma (nova) ótica acerca e para esses mesmos indivíduos negros, possibilitando um (novo) fazer literário sobre os corpos de cor, impulsionando necessárias críticas sociais por meio de

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (PPGELIT – UFU). Pesquisadora do Coletivo YALODE-GEPLAFRO (Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais). Email: andressa\_santos92@hotmail.com

escritas que negam as estereotipizações, a inferioridade e a desumanidade dos negros. Para realizar tais análises, debruçamo-nos em escritos de intelectuais – tais como Fanon (1980), Pollak (1989), Hall (2003), Asante (2009, 2014, 2016) – que, como Alves, questionam a hegemonia branca, que se colocam nos espaços de intelectualidade, que confrontam as deslegitimações, a lógica colonial e que (re)constroem a história, enegrecendo-a.

**Palavras-chave:** Romances alveanos. Obras decoloniais. Literatura negra-brasileira. Memórias subterrâneas.

## ABSTRACT

The present writing, a brief clipping of the thesis entitled "DOS VENTOS DE BARÁ ÀS ÁGUAS DE MARÉIA a (new) optics of the black-brazilian decolonial prose and the unveiling of 'underground memories' in the romanesque spellings of Miriam Alves" is a proposal for reading about the two alvean novels, "Bará na trilha do vento" (2015) and "Maréia" of 2019, as possible decolonial works (MALDONADO-TORRES, 2018) constructed from a new perspective(s) on colonization. Miriam Alves, black woman, intellectual and militant, whose writings bring representativities that seek to promote destereotyping, protagonism and, mainly, the humanization of black men and women in literature, in both works, calls us and leads us through duality of scenes, scenarios, stories and life experiences - crossing past and present - allowing us to (re)think our own history, questioning the positive image created about the colonizer and the inhumanity and savagery of the colonized, seeking to promote, concomitantly, a (new) view about and for these same black individuals, enabling a (new) literary making about the bodies of color, driving necessary social criticism through writings that deny the stereotyping, inferiority and inhumanity of black people. To carry out such analyses, we dwell on writings by intellectuals - such as Fanon (1980), Pollak (1989), Hall (2003), Asante (2009, 2014, 2016) - who, like Alves, question white hegemony, who place themselves in the spaces of intellectuality, who confront delegitimizations, colonial logic, and who (re)construct history, blackening it.

**Keywords:** Alvean novels. Decolonial works. Black-Brazilian literature. Underground memories

## 1. INTRODUÇÃO

Contar (novas) histórias sobre mulheres e homens negros, historicamente reconhecidos e representados por uma única perspectiva – essencialmente negativa/estereotipada –, descreve, resumidamente, a dedicada caminhada literária de Miriam

Aparecida Alves – incluindo seus dois romances “Bará na trilha do vento” (2015) e “Maréia” (2019), prosas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2018), sobre os quais nos debruçamos no presente estudo –, mulher negra que (re)constrói não somente a imagem, mas a ótica e o próprio fazer literário acerca dos corpos negros, fazendo-o concomitantemente a necessárias críticas sociais por meio de escritas que negam as estereotipizações e a inferioridade negra, conduzindo-nos, ainda, a importantes reflexões sobre a(s) mancha(s) do colonialismo no imaginário social.

Miriam Alves desenvolve, em sua longa e fértil trajetória literária, um projeto estético que aparece bem delineado em seus dois romances, projeto esse que consiste, em suma, na construção de tramas narrativas que dão forma e corpo a famílias negras protagonistas de suas próprias histórias, que não somente resistem socialmente – nas margens, no silenciamento –, mas pertencem e tomam posse do direito de seus próprios corpos, identidades e experiências, para além das adversidades, como discorre Augel (2015) “sem querer [...] negar a necessidade e mesmo a obrigação de manter viva a memória dos horrores da escravidão [...], [a] ênfase é dada nos meios encontrados pelo esforço cotidiano de ultrapassar as adversidades” (AUGEL, 2015, p. 12). As sonhadoras Bará e Maréia são figuras cujos alicerces familiares se mostram cruciais tanto pelo legado/herança de tradições familiares, quanto pelo próprio afeto, representatividade e humanidade.

Tratam-se de romances que se mostram como solos fecundos para uma (nova) literatura, de uma Negritude (CÉSAIRE, 2010) viva, humana

“... Estamos sempre a deslizar, como navegadores, num mar onde as ondas se entrecruzam, nos levando para lá e para cá. Não é deriva, minha velha, são coordenadas do tempo...”. De frases poéticas assim é feito o solo de Maréia, um romance que alinha temporalidades, experiências, memórias, heranças, afetos e direitos em uma encruzilhada de ritmos, ritos e histórias pareadas. As águas assumem o fio narrativo bifurcado da trama, promovem o encontro de forças que movimentam uma comunidade de mulheres negras; constitui o resíduo salgado e incontornável que demarca a herança

de quem domina, atravessando os tempos. Passado, presente e futuro são instâncias das mesmas águas, e os navegantes se encontram nos reflexos cultivados por relações familiares. Maréia navega no fluxo das narrativas atlânticas, este arquivo profundo que a nós todos tão profundamente atinge e explica.<sup>2</sup>

FICO FELIZ com *Bará na trilha do vento*. Nele, Miriam Alves usa como artifício a subjetividade do mundo infantil, mesclando o real ao fantástico. A trama, com leveza e poesia, enfoca as relações familiares da protagonista *Bará*, remetendo-nos, sem apelo folclórico, à herança ancestral negro-brasileira. A narrativa é um testemunho da vivência e dos sucessos característicos da ascensão social de uma família negra, destacando a superação dos obstáculos que o sistema escravista legou à sociedade brasileira. É um livro para ser lido e principalmente sentido (DAVIES, 2013, [orelha do livro]).<sup>3</sup>

Embora imersa em uma pluralidade de contextos, narrativas e possibilidades, é perceptível que Miriam Alves refaz, em muitos de seus escritos, a imagem do corpo negro, promovendo um novo olhar, distanciando-se dos olhos ocidentais que forjaram estereotipizações e a desumanização do “Outro” (MENESES, 2010): o não-europeu, o não-branco, o não-civilizado. Assim sendo, a autora tece e (re)conta histórias que foram deformadas e/ou apagadas pelo colonialismo, tratando-se de tentativas de (re)contar as experiências dos sujeitos colonizados, para além da ótica do colonizador, realocando corpos e vozes negras para o protagonismo de suas próprias vivências e histórias. As obras alveanas “*Bará na trilha do vento*” (2015) e “*Maréia*” (2019) fazem emergir, por meio das lembranças individuais de suas personagens, as memórias coletivas, permitindo-nos experimentar um contrapelo (LOWY, 2005,) da memória oficial

---

<sup>2</sup> “*Maréia*, por Fernanda Miranda” (Fernanda Miranda, Doutora em Letras pela USP, sua tese rastreia o romance de autoras negras brasileiras publicados do século XIX ao XXI). Disponível em: <https://biblioo.info/miriam-alves-a-memoria-no-romance-como-reconstrucao-da-identidade/>

<sup>3</sup> Carole Boyce Davies, Cornell University of Caribbean Spaces (2013).

Com engajamento e muita sensibilidade, Miriam Alves lança *Maréia*. No romance, a autora nos conduz ao encontro da nossa ancestralidade, a partir de um protagonismo negro, agenciado pela família de Maréia - a herdeira musical de seus antepassados -, trazendo à memória afetiva uma história que é nossa, por meio de músicas, comidas, afetos, encontros, rodas de conversas, cirandas de mulheres, narrativas orais e tantos outros afagos. E ao lapidar nossos sentidos, Miriam Alves também traz aos olhos os algozes, que construíram suas histórias “entre lendas e falácias”. Nas trilhas da ficção, aliando tessitura poética e fruição, a narrativa envereda na movência das marés, que no seu ir e vir, nos embala ao som das “vozes que nos habitam”. Nesse deslocamento entre tempo e espaço, perpassa na trama uma certeza: “Aquilo que nos pertence continua sendo nosso, mesmo não estando em nosso poder. A cobrança sempre chega, de uma forma ou de outra. Sempre chega!” (DOS SANTOS, orelha do livro, 2019).<sup>4</sup>

As escritas de mulheres negras são a (re)construção social da diferença a partir das margens do cânone literário (AUGEL, 2015), fazendo emergir, a partir de memórias individuais, a memória coletiva. Miriam Alves, com pouco mais de trinta e cinco anos de trajetória literária, vem adentrando e reconstruindo o fazer literário, desatando as amarras da invisibilização, empenhando-se em dismantelar estigmatizações, desconstruir e reconstruir representações de mulheres e homens negros na literatura e ainda, arquitetando (novos) espaços de interlocução entre a rememoração – de narrativas e experiências silenciadas – e uma nova ótica na prosa negra-brasileira.

Desse modo, cabe destacar que a autora, que marca o cenário literário com narrativas de Negritudes, feminismos, militâncias e trajetórias, ao revisitar passados, com seu olhar contemporâneo e descolonizado, mostra-nos uma possível nova ótica/perspectiva, olhar esse de necessidade de revisitarmos e (re)pensarmos esse passado de distorções, apagamentos/silenciamentos, de soterramento de memórias negras que perdem espaço e valor diante da violenta imposição da superioridade e humanidade

---

<sup>4</sup> Miriam Cristina dos Santos. Doutora em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Autora do livro *Intelectuais Negras: Prosa Negro-brasileira Contemporânea* (MALÊ, 2018).

exclusiva da branquitude acrítica (MÜLLER, CARDOSO, 2018), de modo que possamos, não somente, (re)pensar, mas (re)contar, (re)viver e descortinar histórias de mulheres e homens negros

O romance é, pois, um texto que, em agradável tecido narrativo, nos conduz a uma prazerosa leitura de histórias. Histórias do modo como se forjaram narrativas heroicas da colonialidade do poder; história da resistência daquelas pessoas que foram obrigadas a atravessar o Atlântico e garantiram a reconfiguração de suas culturas; história de gente que fez da tradição e da música fios para costurar sua existência; história das mulheres negras que mantiveram os laços familiares e culturais fazendo dialogar presente, passado e futuro [...] (SOUZA, SI, 2019).<sup>5</sup>

Em “Maréia” (2019) vivenciamos um “paralelismo” de dois mundos opostos, de dois núcleos familiares distintos – os “Nunes dos Santos”, família negra de “Maréia”, bem sucedida e profundamente acolhedora, e a tradicional e desestruturada família rica e branca dos “Menezes de Albuquerque”. Existem, segundo a autora, “duas bússolas” que guiam as narrativas, cujos caminhos tendem ao (re)encontro e a (re)memoração de experiências de passado e presente que, por fim, entrelaçam-se, trazendo cicatrizes dos antepassados dos dois lados. Legado, herança e família são aspectos trabalhados pela autora na obra, sempre a partir da humanidade, afetividade e intelectualidade negras que se mostram cruciais para a sobrevivência e ascensão desses sujeitos no curso histórico. Além disso, somos convidados à experienciar os horrores da colonização, do interior dos navios negreiros, das mortes, (re)pensando o suposto heroísmo do branco colonizador

Antes de embarcar, nos ofereceram aventura e fortuna. Era de se esperar que, devido ao caos, as pestes e a fome, que assolavam nossa pátria, se conseguissem fazer voluntários sequiosos em fugir daquelas calamidades. Mas não foi o que aconteceu. Poucos estavam a acreditar naquelas

---

<sup>5</sup> Florentina da Silva Souza (Professora titular de Literatura Brasileira – UFBA, Pesquisadora do CEAO – UFBA).

<sup>6</sup> “Miriam Alves na companhia de Maréia” <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/na-companhia-de-mareia/>

promessas. As histórias que chegavam ao Porto, de coisas terríveis acontecidas além-mar, não motivavam a muitos. O recrutamento foi feito nas tavernas onde o vinho, de má qualidade, era servido a quem pudesse pagar com o que fosse. Os embriagados eram levados para as galês dos navios; quando acordavam não podiam mais retornar em terra firme. Aqueles que haviam cometido malfeitos, sem outra escolha, a não ser apodrecer nas fétidas masmorras, morrer ou trocar a sorte por embarcar nas embarcações igualmente fétidas, dormiam- pelo convés a céu aberto, sob as intempéries, vento, chuva, sol e o frio da noite que cortava a pele. Os víveres eram poucos, e a maioria dele, se não tivessem sido embarcados já podres, apodreciam pelo caminho, assim como a água de beber. Os porões do navio abarrotados de mercadorias que se traziam e levavam, sem espaço para mais nada (ALVES, p. 140, 2019).

O que experienciamos em “Maréia” (2019), são corpos negros livres das amarras de uma representação estereotipada cujas imagens, comumente, dão-se pelas manchas coloniais de servidão, desumanidade, inferioridade. No trecho, pertencente ao capítulo treze intitulado “Diário de Marujo”, não se explora a imagem do corpo negro indefeso, raptado e traficado em alto mar pelos brancos “desbravadores”, ao contrário, experiencia-se o sofrimento de um suposto “sobrevivente português”, cujo diário expõem verdades inglórias, (re)contando o que foram as grandes navegações: tormentos, mortes, desumanidade. Ao contrário de literaturas que exploram o martírio de mulheres e homens negros no curso histórico, esse romance emerge por meio da redenção desses indivíduos, e mais, como um descortinar de memórias de indivíduos relegados à “podridão”, à morte, ao adoecimento nos conveses dos navios, (de)mostrando, assim, que a colonização, não somente, não é um período de glórias, mas se deu pela exploração de homens por homens (da elite branca).

Já em “Bará na trilha do vento”, primeiro romance alveano, de 2015, temos real e fantástico nos conduzindo entremeio ao testemunho de experiências, sonhos e vidas de corpos negros que superaram e superam as mesmas sequelas de um passado escravista e opressor, que silenciou e soterrou memórias negras. Tal como “Maréia”, família e afeto alicerçam essa narrativa, desconstruindo um

histórico e cruel imaginário de desumanidade e animalidade de mulheres e homens negros, sujeito lidos, historicamente, como irracionais e incapazes de manifestar afetividade. Aspectos como a humanidade, a intelectualidade e o amor negros são cruciais para uma (nova) literatura de representatividade, não somente no sentido de validação – é de suma importância que os corpos negros sejam lidos e legitimados como corpos políticos, de humanidade, de intelectualidade, de cultura e de afetividades – mas para a possibilidade de uma (re)construção do próprio fazer literário, para além das amarras de uma estética branca eurocêntrica. Assim sendo, mergulhamos e desbravamos os romances alveanos a fim de compreender como a autora promove (novas) possibilidades para a literatura, posicionando-se nessa por meio de escritas que confrontam a lógica colonial, a hegemonia branca, os estereótipos, enegrecendo a história.

Partimos, ainda, da compreensão de que o gênero romance de autoria negra é, ainda, um objeto pouco explorado criticamente em estudos acadêmicos e bibliográficos, fazendo-se relevante uma escrita crítica e reflexiva que torne (mais) visível as experiências narrativas promovidas pela escritora Miriam Alves. Para além do intento de desconstruir o histórico apagamento dos escritos de autoria negra, trajetória essa tão necessária quanto longínqua e permanente, pretendemos tecer reflexões que perpassem as estratégias alveanas para a (re)construção do(s) lugar(es) dos e para os corpos negros no romance, buscando compreender, ainda, como se dá a representatividade, as memórias, pensando-as por meio de um projeto estético que se dá por meio do narrar a colonialidade por outra(s) perspectiva(s): “a partir de dentro”, dos ecos da memória negra e das “memórias subterrâneas”, reinventado o fazer-literário a partir da tomada de posse do “poder de narrar” (SAID, 1996), de trazer à tona realidades outras por meio de outros narradores:

Minha gente! Nem tudo é como contam e como vocês leem nos livros. Todos querem um lugar de herói, mas nem todos são heróis e nem bandidos. Tem um pouco de tudo e de tudo um pouco em cada um. **Dependendo de quem**

**conta...** Já viu né? Aumenta-se um ponto ou inventam-se vários outros... E assim vai. Quem são os meus? [...] (ALVES, 2019, p. 20).

Buscaremos, ainda, compreender a culminância do projeto estético alveano como agência negra<sup>7</sup> que centraliza africanidades por meio de um fazer literário de potencialidades e de representatividades que “valorizava as recordações de persistência, resistência, superação cotidianas, dos seus antepassados que tiraram da desventura a aventura” (ALVES, 2019, p. 50-51), sistematizando uma nova ótica para a prosa negra-brasileira por meio de uma escrita permeada por novas perspectivas para o colonialismo, narrado e descrito pelo olhar da experiência negra.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a identificação étnico-racial e de gênero, nos referenciais canônicos históricos, sociais, culturais e literários, são os homens brancos, havendo um profundo processo de apagamento e exclusão das subjetividades intelectuais não-brancas, que resultou em um descompasso entre a memória e os campos literários, artísticos, historiográficos e a própria realidade social. Ao nos propormos refletir a tessitura de Miriam Alves, militante da cultura negra, em “Bará na trilha do vento” (2015) e “Maréia” (2019), obras que ressignificam e realocam o corpo negro

---

<sup>7</sup> Segundo Molefi Kete Asante (2009) “a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana [...] Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história [...] Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, 2009, p. 94).

na literatura para uma perspectiva de protagonismos e representatividades, vislumbramos ainda, uma descolonização do fazer-literário por meio de escritas interseccionalizadas, críticas e de uma militância de tensionamentos de memórias históricas, sociais e individuais.

Trilhar e compreender os escritos literários é uma tarefa árdua, que demanda um entendimento sobre a própria estrutura social – profundamente racista, misógina, patriarcal. Uma premissa do presente estudo é que se a literatura, do ponto de vista racial, é branca, de gênero, é masculina e da perspectiva epistêmica, é essencial e majoritariamente eurocêntrica, sendo a escrita negra fundamental para abrir caminhos para a reflexão, fruição e para criar possibilidades de ressignificações. Os escritores negros, ao adentrarem nesse campo de disputas, servem-se da linguagem para (re)criar literaturas de representatividade, militância, de si, do outro

A vida do negro é tudo o que o negro vive. As relações raciais são relações sociais. Não há mundo paralelo. O branco e o mestiço também fazem parte do nosso tema. A mudança de foco (pois ainda há uma tendência a nos considerarmos objeto de estudo de nós mesmos) traz muitas novidades. O que mais importa é o olho aceso. Incomoda, evidentemente, mas é necessário e desaliena. Do gol à bomba atômica, temos direito de fazer literatura e imprimir a nossa vivência. A universalidade tão decantada é consequência da dimensão humana da abordagem do texto literário e não da renúncia do negro assumir-se como tal. Isso é a esterilização, a não consciência, a mentira. A arte existe não apenas para consolar, mas como ensinamento, reflexão profunda da humanidade (CUTI, 1987, p. 157).

É, contemporaneamente, inconcebível pensar o fazer literário, as várias interpretações sociais, culturais, raciais, religiosas, sem considerar a emergência intelectual de indivíduos outrora apagados e inferiorizados: é emergente que as vozes e corpos, sufocados e renegados, sejam protagonistas, sejam ouvidos, sejam legitimados. Desse modo, a categoria interseccionalidade aparece centralizada não só no fazer literário, mas politicamente. Assim sendo, partimos de escritas, críticas e reflexões de intelectuais

femininas negras a fim de compreendermos como forjar e inserir um discurso decolonial e afrodiaspórico sobre os romances alveanos, de modo a reafirmarmos a importância da descolonização da literatura sem, entretanto, universalizar experiências, como discorre Crenshaw (2002)

[...] junto com o método diaspórico feminista atravessado nesta discussão, visa aumentar os diálogos com as epistemes dos povos colonizados, abrangendo as travessias teóricas de corpos navegantes, balançados pelas águas étnicas, memórias índicas, culturas polissêmicas e posicionalidades transatlânticas. Afinal, o conhecimento deve ir além das demarcações fixadas por linhas imaginárias do horizonte e, finalmente, valer-se de raça, classe, território e gênero, mas enlanguescendo-se (CRENSHAW, 2002, p. 188).

Jurema Werneck (2016) expõe que a interseccionalidade é uma categoria de grandiosa importância para a análise social, criada no bojo da teoria feminista negra. A autora discorre que, embora tenha sido cunhada por Kimberlé Crenshaw, em 2002, análises sociais interseccionais já estavam presentes, na década de 1980, em obras de feministas negras norte americanas e brasileiras tais como Lélia Gonzalez e Angela Davis. Werneck (2016) postula:

Assim, ao destacar a intersecção, a conexão, a interdependência das diferentes 'variáveis' presentes nas relações sociais e políticas, essa ferramenta permite dar um sentido mais complexo a noções de diversidade, diferença e discriminação. A interseccionalidade permite visibilizar as diferenças intragrupo, inclusive entre aqueles vitimados pelo racismo, favorecendo a elaboração de ferramentas conceituais e metodológicas mais adequadas às diferentes singularidades existentes. Permite, ainda, maior consistência na compreensão dos modos de aproximação e realização dos princípios de universalidade, integralidade e equidade na política pública (WERNECK, 2016, p. 543).

São plurais e profundamente diversas as definições de experiência na literatura. Entretanto, bem como Avtar Brah (2006), compreendemos essa experiência como terreno de contestações e “um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos de realidade” (BRAH, 2006, p.

360). Nesse contexto, foi-nos possível assimilar, por exemplo, como a ancestralidade, na tessitura alveana, surge como um meio de (re)construir uma identidade coletiva, de pertencimento, tornando-se, ainda, uma forma de sobrevivência por meio da linguagem. À luz de Fanon (2008) – “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 34) – buscamos compreender como Miriam Alves toma posse da palavra e centraliza um discurso diaspórico, interseccionalizado, de militância, representatividade e religiosidade enquanto agência negra, sem entretanto, “homogeneizar a experiência do negro”, produzindo um discurso estratégico, ou seja, contingente (BRAH, 2006), de um passado de exploração comum que descendentes de escravizados compartilham

Miriam Alves se empenha em dismantelar estigmatizações e arquitetar espaços de interlocução para facilitar, possibilitar maior visibilidade dessas memórias subterrâneas. Por tudo isso, uma tal singularização é necessária, até mesmo como uma forma de colocar-se em oposição à perspectiva generalizadora da democracia racial brasileira, autoafirmando-se “coesa”, na defesa de que, em nosso país multicultural, muitos são vistos como “iguais”, homogenizados pelo elo emocional da brasilidade (AUGEL, 2015).

Nossa concepção discursiva é orientada, ainda, pela perspectiva do conceito da Afrocentricidade proposta pelo filósofo Molefi Kete Asante (2009), cujo discurso se constituiu como uma forma de resistência do negro perante as opressões eurocêntricas. De acordo com Asante, trata-se da recuperação da sanidade mental da população negra diante de uma sociedade estruturalmente racista. Desse modo, torna-se fundamental, para nosso efetivo entendimento, trilhar no entremeio das categorias de “agência” e de “localização” que se apresentam igualmente importantes para a presente escrita

Assim, a Afrocentricidade é uma perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura. Agência significa que toda a ação tem de ser

fundamentada em experiências africanas. Como tal, a Afrocentricidade oferece tanto ao teórico como ao praticante canais de análise nítidos e precisos. [...] A Afrocentricidade se torna uma teoria normativa quando sugere centralidade, ou seja, localização no contexto do interesse e da cultura africana como modelo para a ação (ASANTE, 2014, p. 4-5).

Nessa perspectiva afrocentrada, embalados no ritmo da tessitura alveana, seguimos mergulhando em referenciais que também refletem sobre as camadas sociais e a urgência da tomada de consciência sobre as desigualdades, sobre a necessidade de apropriação cultural para recriar os espaços. Nessa direção, Ribeiro (2019) reitera que

[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2019, p. 64).

É o lugar de fala com uma afroperspectiva, segundo Noguera (2014)

Afroperspectivizar a filosofia é um projeto de passar a limpo a história da humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de eliminar culturas e povos não ocidentais do rol do pensamento filosófico, como para desfazer as hierarquizações que advêm desse processo (NOGUERA, 2014, p. 71).

Ademais, pensando na (re)memoração proposta pela autora nos romances e nas “memórias subterrâneas” de Michael Pollak<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Segundo Michael Pollak, “memórias subterrâneas” são memórias silenciadas ou apagadas do discurso oficial nacional, significando “subterrâneas” as lembranças dos sujeitos excluídos, das minorias, dos corpos marginalizados. No artigo “*Memória, esquecimento e silêncio*”, de 1989, o intelectual nos apresenta a busca por espaços para a emergência das memórias individuais “essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes” (POLLAK, 1989, p. 4). Assim sendo, de acordo com Pollak, cabe discutir quais

(1989), concordamos que memórias seriam, em suma, construções que se dão por meio de “lembranças individuais” que se tornam coletivas – a partir do interesse desse mesmo coletivo –, tornando-se assim, uma “memória oficial”. Essa, como postula Pollak, privilegia apenas determinados sujeitos em detrimento a uma massa de excluídos e marginalizados, cujo discurso é apagado/silenciado da memória nacional

Esse reconhecimento do caráter potencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno. Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 4).

Nesse sentido, partimos da hipótese que certos escritos de autoria negra, tais como as narrativas romanescas alveanas em questão, rasuram não somente a literatura propriamente dita, mas a memória e a própria história, reconhecidas como “oficiais”. Cabe destacar, ainda, que Miriam Alves, em seus dois romances, estabelece diálogos com a historicidade, com a colonialidade, posicionando-se como um projeto de enegrecimento da literatura que, embora não negue o passado colonial, prioriza elementos estéticos que estão em consonância com uma nova ótica para a prosa negra-brasileira.

Na contramão de uma ficção tradicional que apresenta, predominantemente, personagens negras por meio de um prisma hegemônico estereotipado – das memórias da escravização ao

---

fatores determinam o que faz parte da memória coletiva ou não, ou seja, faz-se necessário refletir memórias e discursos oficiais de modo a ponderar como se dá e quem integra o processo de construção e legitimação da “memória oficial”.

posicionamento condicionado de subalternidade dos corpos negros –, que compõe uma memória oficial fixada pelos colonizadores, forjada a partir do “olhar do império” (HARDT, 2000), temos, das águas alveanas de “Maréia” (2019) aos ventos de “Bará na trilha do vento” (2016), confrontações multifacetadas com experiências a partir do cerne das vivências de personagens negras, que tomam posse dos espaços para testemunho “a partir de dentro”, permitindo-nos (re)conhecer outras perspectivas e possibilidades contextuais.

Para a memória oficial, a representação negativa sobre mulheres e homens negros é uma forma de manutenção da visão de mundo “a partir de fora”, visão de mundo essa focalizada no etnocentrismo, perspectiva branco-centrada. Nos romances alveanos, por sua vez, somos conduzidos à experiência de sentir a tensão oriunda do embate entre aqueles que não aceitam “se colocar em seu devido lugar” – lugar esse condicionado pelos “senhores”, de apagamento e silenciamento – e os que desejam manter e cultivar seus próprios privilégios. Esse não contentamento com as tantas limitações, profundamente discriminatórias e excludentes, com o silenciamento, implica em um avançamento sobre o espaço alheio, lugar esse estabelecido, principalmente, pela raça, pelo gênero e pela classe dos sujeitos. Nossa imersão nos romances alveanos nos permitiu experimentar uma nova perspectiva para uma literatura, decolonial, por meio de memórias que (re)constroem o olhar “a partir de dentro”, do cerne das vivências negras, para além do “olhar de fora” eurocentrado.

Ademais, o espectro literário nos aparece como um grandioso e espinhoso terreno de disputas por visibilidade, essencialmente, podendo ser entendido, ainda, como uma expressão da identidade nacional: “a Literatura é um território contestado” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 1). Reconhecendo que os escritos literários são uma possibilidade de falar: de si, do outro e do mundo – fazendo-se ouvido e visto –, a escrita de autoria negra emerge como um campo de legitimações, protagonismos, construindo-se por meio de narrativas que causam tanto os

sentimentos de reconhecimento e pertencimento quanto desconfortos, fazendo ecoar vozes historicamente silenciadas.

Ademais, ao nos propormos desbravar os ventos de “Bará” (2015) e as águas de “Maréia” (2019), fez-se importante pensar a tessitura alveana enquanto escritos de *afrodiasporicidade*<sup>9</sup> e Afrocentricidade<sup>10</sup>, pois nos deparamos com fecundas falas acerca de memórias – de religiosidades, de africanidades e sobre a colonialidade e a escravização dos corpos negros – retratadas por meio cenas, quadros e personagens. Existem, ainda, as experiências

---

<sup>9</sup> O conceito de diáspora, cuja dimensão mística está intimamente relacionada com a narrativa bíblica do Êxodo do povo hebreu, carrega uma carga simbólica de “libertação”. Segundo Stuart Hall (2003) “esta é a *ur*-origem daquela grande narrativa de libertação, esperança e redenção do Novo Mundo, repetida continuamente ao longo da escravidão (...) ela tem oferecido sua metáfora dominante a todos os discursos libertadores negros do Novo Mundo” (HALL, 2003, p. 29). Porém, ao refletirmos sobre o mito da diáspora africana, reconhecemos a força histórica da migração forçada e do genocídio dos povos africanos que foram inseridos, à força, no projeto colonial escravocrata europeu, sofrendo uma violenta ressignificação de sua história e de seu próprio tempo-espaço. Desse modo, a afrodiasporicidade “mais que um conceito, pode ser usado como sua força agonística que destitui e reconstitui territórios. Seus deslocamentos, movimentações e reversões contraculturais negras se disseminam em vários espaços e tempos, desfazendo a unidade centrípeta da nação e suas ilusões narrativas subalternizantes; gerando uma teia de performances que não se reúnem ou retornam para serem aprisionadas em um lugar do passado mítico africano, ao contrário, a partir de sua pujança, projetam-se como potência contemporânea, portanto ressonante e intempestiva” (CARRASCOSA, 2016, p. 64-65). Assim sendo, buscaremos entender o discurso afrodiaspórico na escrita de Miriam Alves em “Maréia”, buscando, ainda, compreender como as marcas identitárias – oriundas de cosmogonias e culturas africanas e afrodiaspóricas – emergem dessa tessitura enquanto agência negra.

<sup>10</sup> As negras e negros não só foram arrancados de suas terras, de suas famílias, mas de seus lugares como sujeitos na história. A Afrocentricidade, segundo Asante (2016) surge como visão contra-hegemônica, se anunciando como uma forma de ideologia antirracista, antissexista e antiburguesa. “Assim, a Afrocentricidade é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia (ASANTE, 2016, p. 10).

sobre os tensionamentos históricos sobre a diáspora, sobre o racismo, sobre as crenças – tanto dos negros quanto dos brancos –, sobre redenções e punições, sobre ascensões e violências, laços familiares e solidões. Assim sendo debruçados sobre as duas obras alveanas e alicerçados sobre referências teóricas pertinentes, refletimos criticamente a (nova) ótica alveana para a prosa negra-brasileira, ao reconhecer a necessidade da construção de escritas críticas, igualmente corrosivas às estruturas literárias, posicionando-as como discursos decoloniais<sup>11</sup>, tal como foi-nos possível visualizar nessas tessituras.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Miriam Alves é voz que ecoa pela vastidão, cuja literatura é terreno fecundo. Ao nos propormos adentrar e desbravar os romances alveanos – *Bará na trilha do vento* (2015) e *Maréia* (2019) – partimos da compreensão que a autora conserva a posse do direito de fala/escrita e reivindica o direito à escuta por meio de escritas de representatividade, militância e necessárias reflexões sobre racismo, experiências de vidas negras, violências, além de nos aguçar a (re)pensar a própria história.

Assim sendo, buscando desbravar essas escritas, compreendendo-as como uma possível nova ótica para a literatura, adentramos em importantes referenciais e pensamos a partir de intelectuais que nos possibilitaram analisar como Miriam Alves

---

<sup>11</sup> O que acreditamos que Miriam Alves promove em seus romances é um rompimento com a histórica condição do indivíduo negro emudecido, silenciado pelas amarras do discurso colonial. A mulher de cor, nas palavras de Gloria Anzaldúa, “é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas” (ANZALDÚA, 2000, p. 229). Segundo Maria Lugones (2014), a intersecção de gênero, raça e classe cria “seres impossíveis”: “mulheres não brancas, negras, mestiças, indígenas ou asiáticas são impossíveis porque não são nem mulheres burguesas europeias, nem machos negros ou indígenas” (LUGONES 2014, p. 942). Assim sendo, as (novas) histórias criadas na contemporaneidade precisam mudar radicalmente de figura, de imagem, de forma, de gênero de modo a romper apagamentos e silêncios duradouros.

promove escritas de representatividades, protagonismos e desestereotipizações concomitantemente a críticas sociais sobre violências, opressões, a lógica colonial. Essa nova perspectiva, um novo olhar, distanciado dos olhos ocidentais, emerge de narrativas onde os corpos negros protagonizam as próprias histórias, sendo detentoras de afetividades e intelectualidade.

Ao mergulharmos nessas obras, que ressignificam e realocam os corpos negros na literatura, temos a experiência de escritas interseccionalizadas, críticas, cuja militância se dá, principalmente, pelos tensionamentos sobre memórias – sociais, históricas, individuais e coletivas. A (re)memoração para a qual somos conduzidos se faz importante pois nos permite contestar a “memória oficial” da qual determinados sujeitos são excluídos, silenciados, apagados. Além disso, os romances alveanos rasuram a literatura ao estabelecer diálogos com a historicidade, com a colonialidade, enegrecendo espaços e discursos literários outrora brancos, (re)criando lugares cujas falas tem afroperspectivas, que descortinam lembranças soterradas de mulheres e homens negros, permitindo-nos a experiência do protagonismo, da afetividade, da humanidade negras.

*Bará na trilha do vento* (2015) e *Maréia* (2019) são obras decoloniais que promovem desestereotipizações, conduzindo-nos entremeio a histórias que (re)contam passado e presente, que questionam a presença e a experiência dos corpos negros, os apagamentos e silenciamentos aos quais esses sujeitos foram sujeitados, escritas essas atravessadas por legados, família, afetividades. Assim, sem negar as manchas do colonialismo, da escravização ou as mazelas as quais corpos negros foram submetidos, temos obras para além da ótica do colonizador, que questionam heroísmos, humanidades, permitindo-nos a experiência de uma literatura afrocentrada, de representatividade e memórias negras.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. **Bará na trilha do vento**. Salvador. Editora Ogum's Toques Negros, 2015.
- ALVES, Miriam. **Maréia**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, ano 8, p. 229-236, 2000 [1981].
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Tradução de Ana Ferreira e Ama Mizani. [*Afrocentry Internacional*], 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. 2016.
- AUGEL, Moema Parente. **Estética da Libertação no contexto da literatura negra brasileira**. Lívia Natália, Guellwaar Adún, Eduardo Oliveira e Miriam Alves. III Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação. 2015.
- AUGEL, Moema Parente. **"Na trilha de Miriam Alves"**. (2015). Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/86-miriam-alves-bara-na-trilha-do-vento>>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n. 26. p. 329-376. 2006.
- CARRASCOSA, Denise. Traduzindo no Atlântico Negro: por uma práxis teórico-política de tradução entre literaturas afrodiaspóricas. **Cadernos de literatura em tradução**, n. 16, 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3). 120p.; 14 x 21 cm.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao

- gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP.
- CUTI, Luiz Silva. **Flash crioulo sobre o sangue e o sonho**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1987.
- DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, Paris, v. 2, p. 11-15, 2012.
- DAVIS, Ângela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Geledés**, São Paulo, v. 12, 2011.
- DOS SANTOS, Miriam Cristina. [Orelha do livro]. In: ALVES, Miriam. **Maréia**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. 2008. Isabel Pascoal (trad.). 1ª edição portuguesa, 1980.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Imperio**. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.
- LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set-dez., 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernandino-Costa Joaze, Maldonado Torres Nelson, Grosfoguel Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica; 2018. p. 27-53.
- MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural. Síntese: **Revista de Filosofia**, v. 27, n. 88, 2010.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. São Paulo: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Palha, Biblioteca Nacional. 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SAID, Edward. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras: 1996.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-549, 2016.



## O ILUMINADO: DAS PÁGINAS PARA A TELA

### THE SHINING: FROM THE PAGES TO THE SCREEN

Breno José da Silva Sousa<sup>1</sup>

Rafael de Souza Timmermann<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho tem como tema a análise de semelhanças e diferenças entre o romance *O Iluminado* (1977) e sua adaptação cinematográfica de 1980 de mesmo nome. O objetivo principal deste artigo é analisar as maneiras pelas quais os detalhes da história, o desenvolvimento dos personagens e a identidade visual podem mudar de um formato para outro e como isso afeta a percepção dos leitores/espectadores sobre a história como um todo. O referencial teórico deste trabalho se baseia em estudos sobre adaptação de romance para cinema e literatura comparada. O romance *O Iluminado* (1977), escrito pelo autor norte-americano Stephen King, foi seu terceiro livro publicado e, também, um *best-seller*. Seu sucesso foi responsável por estabelecer King como um reconhecido escritor de obras de terror. O filme *O Iluminado* (1980), baseado no livro de King, foi dirigido pelo cineasta americano Stanley Kubrick. Atualmente, é considerado um filme clássico e um dos maiores do gênero terror, apesar das críticas recebidas na época de seu lançamento. A análise foi feita comparando trechos do romance e do filme, além de contar com teoria de adaptação, buscando compreender os fenômenos que podem interferir na percepção do público sobre a história dependendo do formato em que é exibida. Percebeu-se que a adaptação do romance para o filme apresentou aspectos semelhantes e diferentes em relação à

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Letras Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Bragança. Bolsista Voluntário de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa *Materiais Autênticos e Cultura Pop: ensino de Língua Inglesa com foco na Interculturalidade*, da Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST) da Universidade.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Docente efetivo do curso de Letras Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Bragança. Coordenador do Projeto de Pesquisa *Materiais Autênticos e Cultura Pop: ensino de Língua Inglesa com foco na Interculturalidade*, da Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST) da Universidade.

história e aos personagens, evidenciando assim o desafio que é esse evento de adaptação.

**Palavras-chave:** O Iluminado. Livro. Filme. Adaptação.

## ABSTRACT

The present work has as a theme the analysis of the similarities and differences between the novel *The Shining* (1977) and its 1980 cinematographic adaptation of same name. The main objective of this paper is to analyze the ways in which the story's details, characters development and visual identity can change from one format to another and how it affects the readers/viewers' perception of the story as a whole. The theoretical framework in which this work is based relies on studies about novel-to-film adaptation and comparative literature. The novel *The Shining* (1977), written by American author Stephen King, was his third book published and also a best-seller. Its success was responsible for establishing King as a well-known horror novels writer. The movie *The Shining* (1980), based on King's novel, was directed by American moviemaker Stanley Kubrick. Nowadays it is considered a classic movie and one of the greatest in the horror genre, despite the criticism received at the time of its releasing. The analysis was made by comparing excerpts from the novel and the movie, in addition to relying on adaptation theory, seeking to understand the phenomena that can interfere in the audience's perception of the story depending on the format it is displayed. It could be noticed that the adaptation from the novel to the movie presented similar and different aspects regarding the story and the characters, thus highlighting the challenge that is this event of adaptation.

**Keywords:** *The Shining*. Novel. Movie. Adaptation.

## 1. INTRODUCTION

The work we present here focuses on the similarities and differences between the novel *The Shining* (1977) and its 1980 cinematographic adaptation of the same name. As we understand they are different kinds of material, designed for different audiences, we highlight the importance of making comparisons regarding their development, considering their subjective dimensions.

This text is the first result of a series of analysis made within a research project, intitled *Materiais autênticos e cultura pop: ensino de língua inglesa com foco na interculturalidade*. It is a project for young

researchers and, since August 2022, 6 undergraduate students (Letras – Língua Inglesa), who have interest on the themes involved in the project, make up the group at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança Campus. The project aims at introducing undergraduate students to scientific concepts and at helping them have an analytical focus while reading/writing.

As mentioned, this is an initial study whose main objective is to analyze the ways in which the story's details, characters development and visual identity in *The Shining* (novel and film) can change from one format to another and how it affects the readers/viewers' perception of the story as a whole. The theoretical framework of this work relies on ideas and studies regarding novel-to-film adaptation and comparative literature. Considering the main focus is to freely analyze the works, it was decided not to deeply focus on specific concepts regarding theoretical lines of research, rather the idea of considering the two types of media and the audiences they are made for.

Adapted works have always existed. They are the passage from a literary text to a movie in an specific intertextual operation, according to Balogh (1996). Since it is an specific operation, each work has its own features. Even though they are completely different things, there must be something that connects them, something that makes them relatable. In the case of adaptations from books to movies, it is possible to recognize the plot.

Many things have to change, considering the adaptation intermedia. One of them is the time. Carrière (2006) states that time is determinant when adapting a book to a movie and it is done through specific techniques. As an example, while the reader must understand the simple actions and the passage of time, the spectator just realizes it in seconds, while watching the movie scene.

It is imperative to have in mind that adaptations are not copies or simple transpositions from one media to another. They are complex. They are new works of art. According to Field (1995), the adaptation should be considered a new plot. When

recording a movie, the story becomes the source, the script. After that, there is creative freedom to work with. This might be a hard task to carry on, considering the new work will inevitably be contrasted by the former.

Apart from this introduction, the article we propose is divided into some sections, methodology and corpus presentation; the analysis itself (stories details, characters development, and visual identity); to close, the final considerations and references.

## 2. METHODOLOGY AND CORPUS

In order to highlight how the novel and the film resemble and differ from each other, this article brings commented parts of a possible analysis. To do so, first we present the two works in which we focus the reading - *The shining* (novel) and *The shining* (film) – by presenting their specific production data and a small summary of the work. After both novel and film are mentioned properly, the results are presented as discussion and analysis, as it is proposed in this paper.

### 2.1 *The shining*: both novel and movie as corpus of analysis

#### 2.1.1 The novel

*The Shining* centers on the life of Jack Torrance, a struggling writer and recovering alcoholic who accepts a position as the off-season caretaker of the historic Overlook Hotel in the Colorado Rockies. His family accompanies him on this job, including his young son Danny Torrance, who possesses "the shining", an array of psychic abilities that allow Danny to see the hotel's horrific past. Soon, after a winter storm leaves them snowbound, the supernatural forces inhabiting the hotel influence Jack's sanity, leaving his wife and son in incredible danger.

The story revolves around the themes of loneliness and guilt and how that could affect a person's behaviour, once they are isolated and have nothing to do rather than face their past traumas and their coexistence problems. There is indeed an undeniable supernatural factor that provides the story a scary and mysterious touch, mostly because of the phenomena that do not have logical explanation. Monsters from real life and from beyond seem to join forces to push the portrayed characters to the limits of their sanity.

Title: The Shining

-Author: Stephen King

-Country: United States

-Language: English

-Genre: Gothic novel

Horror

Psychological horror

-Publisher: Doubleday

-Publication day: January 28, 1977

-Pages: 447

-ISBN: 978-0-385-12167-5

-LC Class: no2016154517

-Followed by: *Doctor Sleep*

### 2.1.2 The movie

Jack Torrance becomes winter caretaker at the isolated Overlook Hotel in the Colorado mountains, hoping to cure his writer's block. He settles in with his wife Wendy and his son Danny, who is plagued by premonitions. Jack is unable to write and Danny's visions become more disturbing. The writer discovers the hotel's dark secrets and begins to turn into a homicidal maniac, terrorizing his family.

Despite being labeled as a horror movie, the Shining is more of a psychological thriller since it is playing all the time with the characters perception and minds while doing the same with its audience. Traumas and past problems of the characters seem to

unite with supernatural forces that have inhabited the Overlook Hotel for quite a while, with the intention of taking the characters to a complete state of madness. The feeling of being trapped with these characters in the hotel is undeniable and makes the experience of watching the movie scarier.

-Title: The Shining

-Directed by: Stanley Kubrick

-Screenplay by: Stanley Kubrick and Diane Johnson

-Based on: The Shining by Stephen King

-Produced by: Stanley Kubrick

-Starring: Jack Nicholson

Shelley Duvall

Scatman Crothers

Danny Lloyd

-Cinematography: John Alcott

-Edited by: Ray Lovejoy

-Music by: Wendy Carlos and Rachel Elkind

-Distributed by: Warner Bros. (United States)

Columbia- EMI- Warner Distributors (United

Kingdom)

-Release dates: May 23, 1980 (United States)

October 2, 1980 (United Kingdom)

-Running time: 146 minutes

-Language: English

### 3. A POSSIBLE ANALYSIS OF NOVEL AND FILM

In this section, we present the points we highlighted while analysing *The Shining*, novel and film. It is divided into three subsections, which are: Details of the stories; characters development and visual identity. In order to accomplish the objective set for this text, it is pointed out some of the evidences from both book and movie, aiming at suggesting resemblance and differences throughout the plot construction.

### 3.1 Details of the stories

As in practically all cases of adapting a story from a book to a movie, the film version and the novel have a lot of details in common, but at the same time, they have much more details that differentiate them. This is an emblematic case of an adaptation in which many of the choices made by filmmaker Stanley Kubrick with regard to the script ended up displeasing the author of the original story and, according to him, these differences both in the events and in the development of the characters, end up for mischaracterizing the story and confusing the audience.

Both the novel and the film begin similarly, with Jack Torrance meeting the story's main character, the Overlook Hotel. Jack is interviewed for the position of caretaker at the Hotel for the winter period and it is at that moment that the narratives begin to diverge. Jack's problem with alcohol addiction, which resulted in several other problems and led him to take the job at the Overlook as a chance he should never miss out on, is a crucial detail in the story that is not explored in the film.

In the novel, before Jack, his son Danny, and his wife Wendy head to the Overlook for the winter season, some details of these characters' pasts are revealed. The three characters have in common traumas and events that marked their lives in a very negative way and that, in the course of the story, proves to be a kind of Achilles heel, a weak point and for them, thinking about these traumas or worse, reliving them, is something that can take them to a place of extreme vulnerability and even out of control. What makes things even worse is the fact that the place they are heading to, the Hotel, seems to feed off of exactly that: trauma. Since the beginning of the story, the idea has been hovering in the air that the hotel is not just a place, but something alive, an organism, ready to claim new victims.

The film fails to present the characters' past and only takes them to the hotel where they will be isolated by the harsh winter of the place. It is from there that strange and supernatural events begin to

happen, which seems to be only with the intention of scaring them and not taking their traumas and secrets to destabilize them and thus possess them for eternity, or more directly killing them, as done with other guests throughout its history, as happens in the novel.

The great detail of the story, which even gives its name, is the "shining" ability given to the character Danny, a 5-year-old child who has the ability to predict events, access other people's thoughts and psychically communicate with other people who have the same capabilities. This ability of the character is portrayed in the film more as an ability to have access to supernatural events that have to do with violent events in the hotel than demonstrated and explored in all its scope in the novel. In fact, the only moment in the film where Danny communicates psychically with someone is with the cook at the Hotel Dick Hallorann who has the same skills as Danny and is a crucial character for the final part of the story, having very different endings in both the narratives compared here.

Since the family is isolated in the Overlook Hotel, both in the film and in the novel, the psychological state and general behaviour of the character Jack is what is in focus. Since a film is a format that has its limitations in terms of time, it ends up being difficult to describe a literary character with all its nuances and peculiarities. However, in the film, the change in the character's behaviour seems to happen very abruptly. In a short time he goes from being a loving father and husband to a person with sinister and violent behaviour. While in the novel, his behaviour changes little by little, with each new hallucination that the hotel caused him, with each bad event from his past that the hotel brought back to haunt him, Jack loses his sanity chapter by chapter, which allows the contrast of his behaviour at the beginning of the story, of a father with problems but who has a very close relationship with his son, and in the final part, of uncontrolled and murderous, to be even more noticeable and frightening.

In terms of more differences in the story present in the novel and in the film, the ending, which is quite different in both, draws attention because in one of them, it leaves open the possibility of

future events in the place where the story takes place. In the original story, when Jack Torrance reaches the height of his madness and tries to kill his wife and son unsuccessfully, the very evil force that inhabits the Hotel and has taken over Jack's body realizes that in doing so it has stopped him from doing one of his tasks, to take care of the boiler so that it does not explode and destroy the entire Hotel, and that is exactly what happens. In the movie, Jack leaves the Hotel to chase Wendy and Danny, lets them escape and ends up freezing to death, while the Hotel remains intact. The last scene of the film shows Jack in a photograph at a party at the Overlook, in the 1920s, which leads us to believe that he is now just another ghost in that place. However, without the background story of the Hotel that we have access to in the novel, the tragedies that occurred there and how this place seems to work as a trap, this scene in the film can seem confusing to its spectators.

### 3.2 Characters development

The development of the Jack Torrance character is the most notable case among the other characters in this story, in terms of the differences resulting from the adaptation. Jack is introduced in the novel as a well-educated and aspiring writer, married to the character Wendy and father of Danny, a 5-year-old boy. Jack appears to be a normal man and even though at the beginning of the story, his problem with alcohol abuse is presented to the reader, the problems caused by this are not yet described and initially it is not possible to have a dimension of what this has already caused him and his family, and what it could still cause. In the film, the problem with alcohol is not explored and it is only commented that the previous caretaker of the Hotel had killed his own family and then killed himself, which ends up indicating some kind of danger in that place for the viewer, but the character seems not to worry about it. The character is not portrayed in the film as a troubled person as in the novel.

As soon as Jack's past problems start to be presented, primarily those caused by addiction, it becomes implied that he will be used by the Hotel as he seems to be the most vulnerable, to achieve its goal, to get Danny, his son, who has impressive skills and that the supernatural force that inhabits the Hotel desires, for some reason that is never quite clear. Jack, while drunk, in a moment of rage, had broken his son's arm and this was the most traumatic moment for him and his son and wife until that moment. He was ashamed and regretful of having done this and his wife no longer trusted him due to his unstable temper. Another event that resulted in his dismissal was the beating of a student at the school where Jack used to teach. Because of this dismissal, Jack ended up as caretaker at the Hotel, appointed by a friend who was giving him one last chance to maybe learn to control his temper and keep his job this time. All these events are presented to show that Jack was ashamed, vulnerable, feeling guilty and disposed to do anything not to let this opportunity slip through his hands like he did before.

In the film, the relationship between Jack and his son Danny does not seem to be as close as in the novel, which was the reason for criticism by author Stephen King, as, according to him, this mischaracterizes the story in the sense that when the father begins to feel anger towards his son and tries to kill him, the shock although it exists, is not as contrasting as it is in the novel. At certain moments in the film, the relationship between father and son seems quite cold and distant, which is absolutely different from the original story, in which they had such a strong relationship that even though Jack was possessed by the Hotel, he still had a little lucidity left and asks the son to run so he does not kill him, in the concluding part of the story.

Danny is a 5 year old boy who has the "shining" ability, a kind of mediumship. He has an imaginary friend named Tony that when appears causes the boy to go into a kind of trance that takes him to a strange dimension that looks like a dream or nightmare, but which contains elements of real life. Because he can get into people's heads and read their thoughts, he is very concerned about his father's

thoughts, who had been having a lot of problems. Not much detail about Danny is presented in the film and he is shown simply as a boy who has the ability to see the supernatural that presents itself to him at the Hotel all the time, but he is portrayed somewhat superficially, again, perhaps due to lack of time to properly develop the character in the movie, but you cannot really know what was going on in the boy's head without having read the book.

Wendy is Jack's wife and Danny's mother. She is presented like a very young looking woman that stays at home taking care of the house and their son. Wendy is probably the character that suffers the most because she goes from having a drunk husband that hurts their son, loses his job and has to go to the Hotel with them, to be a guest in that place which turns into her worst nightmare. In order to protect her child, she almost got killed by her own husband or whatever had him.

However these types of details about Wendy are only in the novel. In the film, she appears to be a caring mother and wife, and of course there is a lot suffering coming her way because she has to defend her son in the film too, but there is not much information or perspective from this character in the adaptation. Although in the film she seems like a person who has been into some problems and looks sad and hopeless, while things are becoming even worse with her husband, she seems even more frightened and desperate. It is like one could almost feel that she had been through hard situations but cannot know exactly what, unless you read the novel. That is why, even though the movie is very well made, it still lacks a lot of information and it works better with the book's background stories of the characters to make more sense and appear more cohesive.

Dick Hallorann is the cook at the Overlook Hotel and he has an important role in the story. He has the "shining" ability just like Danny and as soon as he notices, he tells Danny to call him mentally if something bad happens. This moment happens just the same in both the novel and the movie. Mr. Hallorann keeps having the feeling that the things in the Hotel are not going well, since he had seen very frightening things there too.

Things turn different after he gets a desperate distress call from Danny and goes to the Hotel to see what is happening. In the movie, just as Hallorann arrives at the lobby he gets hurt by Jack with an axe and dies, simply as that. In the novel, he gets hurt by Jack with a Roque mallet but somehow he survives. He wakes up and helps Wendy and Danny to escape the Hotel before it explodes. It is clear that without his help, they would not have made it alive.

### 3.3 Visual identity

The visual identity of the story of *The Shining* is, of course, heavily influenced by the scenarios, production design and cinematography choices that the production of the length film (1980) made. The now iconic tapestry pattern of the Overlook Hotel, turned out to be one of the most recognizable things in the movie and has been influencing design and pop culture for quite some time now. Film has its privileges because as an audiovisual production, it can make usage of colours, patterns, a very distinctive cinematography to lead the product to create an identity and be timelessly recognizable.

There is a tendency that when it comes to get in touch with stories that are available in more than one format, like books that turn into movies, that if the first contact with the story was through the movie, it can be totally influential towards the experience of reading the book. The physical appearance of the book's characters based on the appearance of the actors who played them in the film, all of the visual details end up invading the reader's mind and influencing their imagination of the story. In this case it could not be different, but at the same time, because it is a much more longer story in the book, as soon as the differences are being displayed, it is possible to start imagining a very different and independent atmosphere.

Some details about the characters' physical appearance are very distinctive in the film when compared to the description of the same characters in the novel. Wendy, for example, is described as

a very young looking woman with blond hair and that goes changing as soon as the freaky events start. Very different from the appearance of Wendy in the film, that was played by American actress Shelley Duvall, who has black hair and since the beginning looks a little frightened and overwhelmed already. The same happens with Danny and especially Jack, described as a big man with blond hair, nothing alike Jack Nicholson who played Jack in the big screen.

The film could have explored a lot of interesting ideas of Stephen King's body of work, it has so many hallucination moments that make things trippy and even scarier that for sure causes an impact on the reader. The original story almost has a psychedelic touch when it comes to how the supernatural events are described in the text. At the time, the book was written and published, psychedelia was still having a huge influence in the culture all the way from the sixties, and that influence is perceived in some moments in story. The whole plot about the hedge animals is an example of that, it would be so much more impactful to explore this on the film, with the animals being brought to life and chasing the characters, sort of reminiscing of works like Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), even though the maze idea displayed in the film is great too.

With such differences from the original story, the film still has its triumphs. It is responsible for some of the most recognizable and iconic moments of movie history, some that did not even existed in the novel in the first place. The first is of the most chilling and for sure traumatizing moments that is the vision of the twin dead girls in the corridor. Then, the highly parodied scene of Jack Torrance using an axe to clash a door and saying the infamous "here's Johnny", in the novel he uses a Roque mallet and don't say anything like that. Of course, the "memeable" scene of Jack dead by being frozen outside of the hotel, since in the original story he dies inside of it. But this is the kind of thing that makes the debate about whether the adaptation is well done or not, seem like a purposeless thing sometimes. A good writer is a master of the words and of the

boundless imaginary world, meanwhile a good moviemaker can create a kind of imagery that may never leave the audience's mind. Both can give life to remarkable stories in a distinctive way and still be able to create magic through art.

#### 4. FINAL CONSIDERATIONS

The work presented had as a theme the analysis of the similarities and differences between the novel *The Shining* (1977) and its 1980 cinematographic adaptation directed by Stanley Kubrick. It was an initial study, considering the project in which it was developed regards beginners in research.

The main objective of this paper was to analyze the details of the stories, development of the characters and how visual identity changes from one format to another, thus affecting the readers/viewers' perception of the story as a whole.

The two works in which the analysis was based are: The novel *The Shining* (1977) was written by American author Stephen King, considered a best-seller; The movie *The Shining* (1980), based on King's novel and directed by American moviemaker Stanley Kubrick.

The analysis was made by comparing excerpts from the novel and the movie, seeking to understand the phenomena that can interfere in the audience's perception of the story depending on the format it is displayed.

It could be noticed that the adaptation from the novel to the movie presented similar and different aspects regarding the story and the characters, thus highlighting the challenge that is this event of adaptation. This study also considers that more research should be carried out regarding works of literature and cinema.

## REFERENCES

BALOGH, A. M. **Conjunções, disjunções, transmutações: da literatura ao cinema e à TV**. São Paulo: Annablume, 1996.

CARRIÈRE, J. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FIELD, S. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KING, S. **The Shining**. New York: Anchor Books, 2012.

THE SHINING; Stanley Kubrick. The Producer Circle Company. United States: Warner Bros, 1980. Streaming.



## A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO<sup>1</sup>

## THE FEMALE REPRESENTATION IN THE STORIES OF CONCEIÇÃO EVARISTO

Caroline de Moraes<sup>2</sup>

Daniela de Campos<sup>3</sup>

Luana Bellini Klein<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente estudo é parte do projeto de pesquisa “Diálogos entre a História e a Literatura: estudo das obras de Paulina Chiziane (Moçambique) e Conceição Evaristo (Brasil) na perspectiva decolonial”, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. Como recorte para esta apresentação, tem-se a centralidade nos contos da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, considerando a expressividade da narrativa literária quanto à relação étnico-racial e de gênero. Como objetivo, busca-se discutir a representação feminina nos contos da obra literária por meio dos ensinamentos da História e da Literatura. Nesse sentido, ressalta-se a relevância das “escrevivências” de Conceição Evaristo como autora negra contemporânea discutida em diferentes esferas acadêmicas. As mulheres protagonistas de *Insubmissas lágrimas de mulheres* emprestam o próprio nome para

---

<sup>1</sup> Apoio Financeiro: Edital *Campus* Farroupilha, nº 26/2022 – Apoio aos servidores efetivos e discentes do IFRS em apresentação de trabalhos em eventos no âmbito do ensino, da extensão e da pesquisa.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em História. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. E-mail: daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br

<sup>4</sup> Bolsista de Iniciação Científica (IC/IFRS) no projeto “Diálogos entre a História e a Literatura: estudo das obras de Paulina Chiziane (Moçambique) e Conceição Evaristo (Brasil) na perspectiva decolonial”. Discente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. E-mail: luabklein@gmail.com

os títulos dos contos, assim como suas trajetórias de sofrimento e vulnerabilidade, marcando episódios de dor, reflexão, indignação, superação, conflito, etc. Nos textos de Conceição Evaristo, é possível reconhecer a mulher afro-brasileira em distintas situações étnico-raciais e de gênero, gerando espaço para a discussão acerca da representação feminina que é potencializada nos contos. A base metodológica está permeada pela pesquisa qualitativa com caráter explicativo, observando como os aspectos tratados nas obras literárias estão associados ao contexto social, cultural e acadêmico. Por intermédio de momentos de discussão acerca da representação feminina na literatura brasileira, espera-se que a cultura africana e afro-brasileira possam ser ressignificadas.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo. Literatura. História. Representação Feminina.

### ABSTRACT

The present study is part of the research project “Dialogues between History and Literature: study of the works of Paulina Chiziane (Mozambique) and Conceição Evaristo (Brazil) in the decolonial perspective”, linked to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha. As an excerpt for this presentation, there is the centrality in the short stories of the work *Insubmissas lágrimas de mulheres*, by Conceição Evaristo, considering the expressiveness of the literary narrative regarding the ethnic-racial and gender relationship. As an objective, we seek to discuss the female representation in the tales of the literary work through the teachings of History and Literature. In this sense, the relevance of Conceição Evaristo's “writings” as a contemporary black author discussed in different academic spheres is highlighted. The female protagonists of *Insubmissas lágrimas de mulheres* lend their own names to the titles of the stories, as well as their trajectories of suffering and vulnerability, pain, reflection, indignation, overcoming, conflict, etc. In Conceição Evaristo's texts, it is possible to recognize the Afro-Brazilian woman in different ethnic-racial and gender situations, generating space for discussion about the female representation that is potentialized in the stories. The methodological basis is permeated by qualitative research with an explanatory character, observing how the aspects treated in literary works are associated with the social, cultural and academic context. Through moments of discussion about female representation in Brazilian literature, it is hoped that African and Afro-Brazilian culture can be re-signified.

**Keywords:** Conceição Evaristo. Literature. History. Female Representation..

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico é parte das atividades do Projeto de pesquisa “Diálogos entre a História e a Literatura: estudo das obras de Paulina Chiziane (Moçambique) e Conceição Evaristo (Brasil) na perspectiva decolonial”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. Identifica-se a constatação da necessidade de aprofundar o conhecimento histórico sobre contextos africanos e como essas construções estão relacionadas com a História brasileira, com destaque para as relações étnicas marcadas, em ambas situações, por um processo de colonialismo e de seus produtos, tais como, a escravização de africanos, o racismo e a colonialidade, a partir do objeto para tal, as obras literárias de duas escritoras negras que ficcionalizam as experiências vivenciadas por mulheres em seus respectivos países, que têm como realidade um contexto periférico, desde a perspectiva decolonial.

Nesse ínterim, foram analisados contos da obra evaristiana *Insubmissas lágrimas de mulheres*, publicada em 2011, em sua primeira edição. A obra literária é composta por treze contos que abordam histórias de mulheres atuantes no movimento real da vida cotidiana, significando para além do cenário literário. Os contos são intitulados pelos nomes das protagonistas e expõem vivências marcadas pelo racismo e machismo estrutural, bem como, a vulnerabilidade socioeconômica, heranças do colonialismo patriarcal. Cabe destacar que a escrita deu-se a partir de entrevistas reais com mulheres negras de diferentes idades, evocando as *vozes-mulheres*.

Com base nos treze contos, considerando a representação feminina, um conto foi selecionado para análise e discussão acerca dessa temática. “Regina Anastácia” é o conto escolhido para a investigação neste estudo pelo viés da Literatura e da História. Essa narrativa retrata a superioridade da família D’Antanho, que é proprietária de praticamente toda uma cidade. Essa família não aceita o relacionamento de Jorge D’Antanho com Regina Anastácia, por ela ser de família humilde e negra. Diante disso, o rapaz deixa

de se relacionar com os familiares e assume o romance com Regina, prevalecendo o sentimento.

A partir do exposto, o presente estudo tem como objetivo discutir a representação feminina nos contos da narrativa literária por meio dos ensinamentos dos campos de saberes da História e da Literatura. De acordo com esse propósito, observa-se a relevância de investigar o conto literário selecionado para adentrar na temática da representatividade feminina em distintas situações retratadas na Literatura sob a perspectiva da mulher permeada por contextos de gênero e étnico-raciais.

Como percurso para o presente artigo, a discussão se distribui em três tópicos. O primeiro faz uma apresentação dos escritos de Conceição Evaristo, tendo por base a ideia de escrevivência conceituada pela escritora. O segundo tópico aborda situações vivenciadas pela personagem Regina Anastácia, discorrendo sobre a temática do feminino e sua representação no conto. O último tópico tece uma análise do conto sob a perspectiva histórica, ressaltando a temática social e as associações entre a História e a Literatura. Por fim, as considerações finais fecham o artigo apresentando os principais destaques investigados no conto de Conceição Evaristo (2021).

## **2. AS ESCREVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO: PERSEVERANÇA FEMININA**

Segundo a própria Conceição Evaristo (2020), existe um vazio bibliográfico quando a temática é a história dos africanos e/ou dos afro-brasileiros, possibilitando que o discurso ficcional sobre e/ou produzido pela população negra exerce o preenchimento de uma lacuna que a História oficial não dá conta. Outro ponto, é a intensa presença do conceito de escrevivência em suas produções, cunhado por Evaristo. Esse conceito refere-se a uma concepção de escrita ao qual a figura ativa é a mulher negra, construindo a narrativa a

partir de sua ótica, reivindicando um papel que lhe foi negado devido às forças sociais hegemônicas. De acordo com a escritora:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças... Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (EVARISTO, 2020, p. 30).

Para Gomes (2015), em *Questões femininas e raciais em Moçambique e no Brasil através dos olhares de Paulina Chiziane e Conceição Evaristo*, a questão de gênero transparece nas obras de Chiziane e Evaristo, pois se trata de uma escrita de mulheres negras, cuja voz foi duplamente sufocada ao longo da história de ambos países. Desse modo, identifica-se que essa literatura pode ser entendida como um ato de insubordinação, que, além de criticar as situações de exclusão racial e de gênero, propicia uma forma de autoinscrição no mundo. Em outras palavras, a literatura feita por mulheres negras permite que elas saiam da posição de objetos da história, para se constituírem como sujeitos da produção textual, inscrevendo nela as suas vozes, a partir da perspectiva do seu grupo.

Nessa coletânea de contos, Evaristo (2021) expõe vários aspectos da dura realidade de ser mulher negra, geralmente, vivendo na periferia (econômica e social) das diferentes localidades brasileiras. As histórias não registram claramente se acontecem no meio urbano ou rural, mas, pelo contexto, pode-se perceber que esses diferentes espaços são contemplados.

No conto “Natalina Soledad”, a “[...] mulher que havia criado seu próprio nome” (EVARISTO, 2021, p. 19), a autora apresenta uma protagonista que, diante das dificuldades de ser a única mulher numa família de sete filhos, foi rejeitada pelos pais e

batizada de Troçoléia Malvina Silveira. Diferentemente de outras histórias contidas na obra literária, sustenta-se a impressão de se tratar de uma família abastada. A rejeição à menina pode desvelar algo ainda presente em muitas famílias, pela herança patriarcal herdada desde há muito: a preferência pelos filhos do sexo masculino. Com o passar do tempo, a protagonista teve que encontrar mecanismos de sobrevivência nessa família até que consegue se libertar e se automear. Algo potente e bastante simbólico para a representação e o empoderamento feminino.

Em contrapartida, na história de “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, Evaristo (2021) expõe uma das grandes chagas da sociedade brasileira: o trabalho doméstico em situação análogo à escravidão. Nesse sentido, a protagonista, Maria do Rosário, conta como foi raptada quando ainda era criança por um casal que parecia estrangeiro, mas que depois se descobriu que se tratavam de moradores do sul do Brasil. Possivelmente, eram pessoas brancas (loiras de olhos claros), ainda que isso não esteja explícito na narrativa. À medida que a história da vida da protagonista avança no tempo, percebe-se as similitudes com o passado escravista colonial e de como ele ainda permanece vivo nas relações de trabalho doméstico no Brasil. Maria do Rosário foi vivendo sua vida de semiliberdade, com a presença constante da lembrança do dia que fora raptada, fazendo, até mesmo, uma analogia entre o carro que a levou de sua cidade com o porão de um navio negroiro. Evaristo (2021), neste conto, retrata o quanto ainda está presente na convivência diária os resquícios de um passado escravista.

Diante dessas personagens femininas que buscam vencer na vida com dignidade, está Regina Anastácia, uma mulher negra de origem humilde, que migrou com a família para uma interiorana cidade chamada Rios Fundos. Esse local é dominado pela quatrocentona família Duque D’Antanho, que são latifundiários herdeiros do período das capitanias hereditárias. O embate do conto está no relacionamento amoroso entre a protagonista e um dos sucessores D’Antanho. Dessa forma, o conto é permeado pela

representatividade feminina e pelas relações de poder vinculadas aos produtos do colonialismo.

### 3. A PERSONAGEM FEMININA EM CONCEIÇÃO EVARISTO: REGINA ANASTÁCIA

No que diz respeito à figura feminina, a narradora do conto, nas primeiras linhas, destaca a imponência de Regina Anastácia, que desperta a admiração: “[...] contemplei o seu porte tão altivo, fui tomada por uma enorme emoção. Agradei à vida por me oferecer momentos tão raros, como o de contemplar uma pessoa dona de uma beleza que caminhava para um encanto quase secular. [...]” (EVARISTO, 2021, p. 127). Nesse primeiro impacto com o conto, percebe-se a força presente no semblante da personagem principal.

No desenrolar da narrativa, algumas personagens emblemáticas e conhecidas mundialmente são retomadas. Nesse sentido, o conto utiliza-se de figuras reais e representativas como forma de referência e destaque a mulheres negras que simbolizam a força de uma constante luta por espaço. A presença da intertextualidade reforça a conversa entre textos e a referência aos elementos externos. Para Koch e Travaglia (1995), os textos estão entrelaçados exigindo do leitor conhecimento de outros textos, assim, a intertextualidade permite associações entre as informações presentes no material lido.

[...] Regina Anastácia se anunciava, anunciando a presença de Rainha Anastácia frente a frente comigo. Lembranças de outras rainhas me vieram à mente: Mãe Menininha de Gantois, Mãe Menininha d’Oxum, as rainhas de congadas, realezas que descobri, na minha infância, em Minas, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Lia de Itamaracá, Léa Garcia, Ruth de Souza, a senhora Laurinha Natividade, a professora Efigênia Carlos, Dona Iraci Graciano Fidélis, Toni Morrison, Nina Simone... E ainda várias mulheres, minhas irmãs do outro lado do atlântico, que vi em Moçambique e no Senegal, pelas cidades e pelas aldeias. Mais outras e mais outras. [...] (EVARISTO, 2021, p. 127).

A partir do exposto, o conto reforça a expressividade de mulheres negras, como Lia de Itamaracá, Ruth de Souza, Toni Morrison, Clementina de Jesus e Nina Simone. Diante disso, compreende-se que a atuação de Lia de Itamaracá, cantora e compositora de ciranda brasileira, titulada como Patrimônio Vivo do estado de Pernambuco, tem aproximações com a biografia de Conceição Evaristo. Da mesma forma que a escritora, Lia pagou para lançar seu álbum, enquanto trabalhava como merendeira em uma escola. Já a atriz brasileira Ruth de Souza, conhecida como a dama negra da televisão, assim como Conceição, em sua juventude trabalhou como lavanderia com a mãe. A carreira da atriz iniciou ao tomar conhecimento do grupo de atores liderados por Abdias do Nascimento, mediante o Teatro Experimental do Negro. A romancista norte-americana Toni Morrison é a primeira mulher negra a vencer o Prêmio Nobel da Literatura, em 1993, os escritos de Morrison são considerados um relato da história sociopolítica de sua raça que está entrelaçada com a dos países: a dos negros escravizados, a dos afro-americanos e a das influências recíprocas entre eles e o resto da sociedade. Portanto, tais mulheres são figuras históricas simbólicas que reforçam a posição de Regina Anastácia, enquanto uma mulher negra que constrói a resistência diante da subalternidade imposta pelo sistema.

Essa valorização da mulher é apontada pela personagem principal, ao mencionar que foi “[...] coroada na capelinha, primeiro como Princesa e depois como Rainha Conga. [...]” (EVARISTO, 2021, p. 130). Dessa maneira, a narrativa literária certifica a valorização feminina pela beleza negra. A literatura retrata situações e condições da vida real, conforme Zinani (2012, p. 155). “[...] A representação da mulher na literatura vai depender do ponto de vista narrativo, da ideologia que perpassa o texto. Se o texto presentificar problemas feministas e der visibilidade e voz a essas personagens, poderá ocorrer uma leitura sintonizada com a experiência de vida. [...]”. Nesse contexto, os contos de Conceição Evaristo (2021) retratam a condição feminina vivida pela

personagem negra com base em aspectos históricos e atuais, atribuindo voz, visibilidade e representatividade para a mulher.

O conto evidencia as diferenças entre os aspectos sociais das famílias, demonstrando condições de superioridade e de inferioridade, estendendo o domínio inclusive para as pessoas, como pode ser observado: “[...] Os Antanhos eram donos de tudo e se consideravam donos das pessoas também, mas não me dobraram. Nem a mim, nem àquele que, se rebelando contra a própria família, se tornou o meu companheiro. Jorge D’Antanho [...]” (EVARISTO, 2021, p. 130-131). No que se refere ao trecho mencionado, destaca-se o posicionamento do casal que não atende ao senso comum da narrativa, em que todos são obedientes à família dominante, e se opõe aos comandos da família D’Antanho. Desse modo, exemplifica-se a luta e a resistência em favor da liberdade e da independência.

O embate de raça e de origem familiar permeia a narrativa de Conceição Evaristo (2021), retomando situações históricas e dimensionando a representação feminina perante um sistema patriarcal. No conto, essa luta por espaço e reconhecimento está retratada na figura da mãe de Regina Anastácia, uma mulher valente, que não aceita trabalhar como cozinheira na padaria da família D’Antanho e mantém o próprio negócio. Essa atitude revela a coragem, a determinação e a força da mulher negra que acredita no seu potencial.

[...] Mas a força de minha mãe vinha do pessoal de outrora, principalmente das mulheres desde lá. E, feito a galinha que, de grão em grão se sacia, a velha Saíba se fez. Além das entregas, todas as tardes, na frente da nossa casa, armávamos um tabuleiro, que ficava sempre e mais rodeado de fregueses. Um dia, ela pediu ao meu pai que erguesse uma pequena tendinha para ela, queria ter um balcão para colocar seus cestos. Ele atendeu ao pedido. Um ano depois, na parte de cima da porta da tendinha toda pintada de amarelo, aparecia escrito: “Saíba Anastácia” e, no meio da porta, uma frase completava os nomes escritos em cima: “a arte própria de alimentar através do tempo” [...] (EVARISTO, 2021, p. 134-135).

A partir do exposto, Saíba Anastácia torna-se um exemplo para a filha, Regina Anastácia, e também para todas as mulheres leitoras deste conto. Além disso, há o reconhecimento de que essa destreza e poder feminino está fundamentado em outras mulheres negras que batalharam por seu espaço. Nesse caso da senhora Saíba Anastácia, certifica-se as dificuldades impostas para as mulheres e a união entre elas para vencer todos os percalços. Outro destaque está no auxílio masculino, por meio da cooperação do pai, para o progresso da família de Regina Anastácia.

Acerca da união feminina, a personagem principal é amparada pela mãe com conselhos e conversas necessárias, com a finalidade de prepará-la para a vida tendo em vista o contexto social e o preconceito. A mãe alerta sobre as práticas antigas, em que os homens brancos utilizavam o corpo das mulheres negras para satisfação sexual, registrando abusos e falta de respeito com as escolhas femininas. No conto, evidencia-se a preocupação com a formação e a orientação de mulheres negras, retomando episódios que marcaram a vida de muitas mulheres e, por vezes, remetendo ao tempo da escravidão.

[...] Mais tarde, sentamos as duas na porta da tendinha. Ela, que não era de muitos abraços e de muito tocar, segurou umas das minhas mãos entre as delas e teve comigo uma conversa, revelando toda a sua preocupação. Ela havia notado o interesse do moço D'Antanho por mim e sabia o que aquilo significava. Os moços brancos, incentivados pelas famílias, conservam os hábitos ainda do tempo da escravidão. Corriam atrás das mocinhas negras, assim como os donos de escravos tomavam o corpo das mulheres escravas e de suas filhas. Começavam a se fazer homens, experimentando os primeiros prazeres no corpo das meninas e das mulheres que trabalhavam em suas casas. Só que o tempo havia mudado. O mais comum agora era a sedução. Entretanto, havia aqueles que tomavam, à força, o corpo da empregada que trabalhava com eles. Ouvi tudo que a mamãe dizia e sabia que ela estava com a razão, menos em relação ao Jorge. [...] (EVARISTO, 2021, p. 137).

Com base no exposto, ressalta-se o progresso feminino com o passar das gerações, uma vez que Regina Anastácia tem experiências diferentes se comparada a suas ancestrais,

acreditando que com seu companheiro, Jorge D'Antanho, o relacionamento seja respeitoso. Diante dessa nova conjectura de união amorosa, identifica-se o melhoramento entre as relações e a atribuição de valor destinada para a mulher negra. Nesse contexto, o conto de Conceição Evaristo (2021) serve de exemplo e de alusão à importância da discussão acerca da representação feminina, considerando as minorias.

No que diz respeito ao posicionamento feminino, o conto "Regina Anastácia" retrata a história de uma mulher negra que ultrapassa as barreiras impostas por uma família dominante, obtendo sucesso em seus propósitos. Esse sucesso na vida da protagonista é articulado ao triunfo profissional, indicando que "[...] A tendinha crescia e, com muito trabalho, fomos fazendo dela uma padaria. Tínhamos uma clientela própria. Conservamos o nome. [...]" (EVARISTO, 2021, p. 139). Desse modo, a representação feminina legitima um nicho específico, que prospera e conquista seus objetivos, mesmo diante de tantas circunstâncias negativas e adversidades. Essa mensagem de otimismo e enfrentamento é estendida ao personagem de Jorge, que contraria a própria família e também tem realização pessoal e profissional: "[...] Jorge D'Antanho conseguiu montar a sua própria farmácia e meu pai veio trabalhar com ele [...]" (EVARISTO, 2021, p. 139).

Como forma de registrar as mazelas vividas pelas mulheres, o conto de Conceição Evaristo (2021) retrata a submissão da mulher branca, por meio da personagem representada pela mãe de Jorge, que é dominada pelo sistema patriarcal. O filho sente essa ausência de autonomia de sua mãe, que não se impõe diante de seus pais: "[...] Jorge D'Antanho [...] sentia pela mãe, que não teve a coragem de enfrentar o velho Duque D'Antanho e sua mulher, senhora Laura D'Antanho. [...]" (EVARISTO, 2021, p. 140). Nesse contexto, a escrita de Evaristo (2021) valoriza a independência da mulher negra diante de tantos problemas e empecilhos advindos da sociedade e, em contrapartida, evidencia a submissão de uma mulher branca em prol dos preceitos configurados pelas gerações.

#### 4. REGINA ANASTÁCIA E O VIÉS HISTÓRICO: PERCEPÇÕES NA ESCRITA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

O texto literário é uma forma de registro de acontecimentos sociais e históricos, indicando hábitos, costumes e culturas de inúmeras populações. Com base no conto “Regina Anastácia” diferentes perspectivas históricas podem ser retomadas, tendo em vista a discrepância social entre a comunidade e a família D’Antanho.

A riqueza da família advém das capitâneas hereditárias, que historicamente podem ser entendidas como, um sistema de administração e povoamento que concretizou o processo de colonização portuguesa, intuindo preservar a costa brasileira das invasões francesas e holandesas, considerando que as terras brasileiras já eram determinadas como patrimônio lusitano, por meio do Tratado de Tordesilhas (1492). À vista disso, segundo Sousa (2008), os mecanismos de colonização portuguesa desencadearam a formação de domínios coloniais, respaldados pela lógica mercantilista e religiosa, resultando na subordinação econômica, cultural e política das “novas terras”. Essas adversidades da herança colonial são sintetizadas no conto pela representação de tal domínio colonial é disposto pela família D’Antanho.

Em “Regina Anastácia”, a nobre família D’Antanho é majoritariamente proprietária de toda e qualquer casa comercial, bancos, padarias, açougues, funerárias, farmácias, entre outros estabelecimentos da cidade. Além disso, outro aspecto preponderante, evidenciado no conto literário, é o vínculo empregatício de toda a população com os empreendimentos da família, gerando uma dependência de grande parte das pessoas e, por consequência, ressaltando o poder atribuído a uma única parcela da sociedade. Essa riqueza é conferida no trecho abaixo:

[...] Uma família latifundiária, ainda herdeira de um poder adquirido como beneficiária das capitâneas hereditárias, ao longo dos séculos se impunha

como dona da cidade. A linhagem Duque D'Antanho. O único banco, chamado "Moeda de Antanho", pertencia à família Duque D'Antanho. Aliás, não só o banco pertencia ao povo de Antanho, tudo ali era deles. O comércio com três açougues, quatro padarias, meia dúzia de armazéns, uma grande fábrica de doce, quatro lojas de tecidos, duas joalherias, duas farmácias, uma única casa de prostituição, um posto de gasolina, uma oficina mecânica, a funerária, sem esquecer a pequena imprensa local, o jornal Rio Fundense. E quem trabalhasse com lavoura era sempre em terras arrendadas dos Antanhos. A igreja e as duas escolas também. [...] (EVARISTO, 2021, p. 128-129).

Com base em tantas propriedades destinadas à família D'Antanho, constata-se o império e a influência dessas pessoas para qualquer condição ou situação que envolvesse o progresso da cidade. Entretanto, apenas um local não é de domínio dessa família, o clube da cidade não era propriedade da família e rememora aos tempos de escravidão. Dessa maneira, o conto revela que "[...] Havia, porém, um único espaço na cidade que funcionava independente da intervenção dantanhense e que hoje é um clube chamado 'Antes do sol se pôr'. De acordo com o que contavam os mais antigos da cidade, a origem do clube remontava aos tempos de escravatura [...]" (EVARISTO, 2021, p. 129).

Essa referência ao povo negro, resgata aspectos históricos vividos em momentos de perseguição e ausência de liberdade. Nesse sentido, o texto literário também é informativo ao trazer para discussão contextos que precisam de reflexão e de espaço no ambiente acadêmico. O clube da cidade é visto como espaço para a população mais simples, trabalhadora e que buscava o próprio progresso. O local mantém a expressividade de sua origem e concentra um ponto de encontro entre os pares. O conto "Regina Anastácia" apresenta a definição do clube, considerando sua importância conceitual para a população:

[...] No lugar alguns africanos e seus descendentes, ainda escravizados, se reuniam dançando e cantando. No premeditado folguedo se despistavam da vigilância dos senhores, enquanto organizavam fugas do cativeiro. Tais encontros aconteciam aos domingos e dias santificados, pois os fazendeiros, muito católicos, normalmente liberavam os escravos nesses dias. Cantavam

e dançavam desde o amanhecer do dia até “Antes do sol se pôr”. Quando a noite ia baixando, alguns já sabiam qual direção da estrada deveriam tomar. [...]” (EVARISTO, 2021, p. 129-130).

Diante do exposto, o contexto apresentado para o clube retoma a origem e as situações vividas pelos escravizados em território nacional. Além disso, o texto literário faz referências a figuras pertencentes à religiosidade afrodiaspórica, reiterando a resistência do povo negro para assegurarem sua identidade cultural, a saber: “[...] Zâmbi, Olorum, Exu, Ogum, Senhora do Rosário, São Benedito com seu Menino Jesus, Santa Efigênia dependendo da fé do fugitivo, cada um desses protetores, ou todos juntos, indicava qual caminho daria na liberdade quilombola. [...]” (EVARISTO, 2021, p. 130). Nesse contexto, as figuras sugerem a imposição de cosmovisões eurocêntricas aliadas às de matriz afro-brasileira, como meio da última ser de alguma forma preservada, ocasionando o sincretismo religioso.

De acordo com Prandi (1998), no artigo acadêmico *Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização*, qualquer experiência de libertação do escravismo implicou em primeira instância a inclusão no mundo branco, sendo assim, as religiões afro-brasileiras compuseram-se em sincretismo, principalmente, com catolicismo e, minimamente, com religiões indígenas. Como expressa a própria Conceição Evaristo (2009) no texto acadêmico *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*:

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira (EVARISTO, 2009, p. 18).

De forma associada ao contexto histórico está a importância da religiosidade sob a ótica do povo negro. Observa-se que muitas entidades são apresentadas como resgate de esperança e fé em

busca de uma vida melhor. Esses aspectos religiosos retratam a diversidade de crenças, posto que o Padre comparece ao clube para comemorar a festa de Nossa Senhora do Rosário mesmo a contragosto: “[...] No mês de outubro, a festa do Rosário acontece ali. Padre José Geraldo D’Antanho vai, mas percebemos que ele não gosta. Vive dizendo que o lugar da imagem da santa é na igreja da cidade. Não concordamos. A santa tem o lugar próprio, desde sempre, o nosso lugar.” (EVARISTO, 2021, p. 130).

Essa abertura de convivência estabelecida pelo Padre José Geraldo D’Antanho não ocorre com todos os membros da família D’Antanho. No conto, a personagem principal revela que após consolidar o relacionamento com Jorge, a nobre família reagiu em represália, demitindo o seu pai: “[...] Desde o momento que a família Duque D’Antanho soube do namoro de Jorge comigo, meu pai foi mandado embora do armazém, em que ele trabalhava desde quando chegara em Rios Fundos. Sofreu muito [...]” (EVARISTO, 2021, p. 139). Essa atitude também é estendida aos demais parentes de Regina que eram empregados da família D’Antanho: “[...] Dispensou as minhas tias que trabalhavam com eles, acusou uma de roubo; deram até queixa na polícia. [...]” (EVARISTO, 2021, p. 138).

O procedimento de distanciamento e de retaliação atingiu inclusive o próprio Jorge D’Antanho, que foi excluído do convívio da família e do testamento. Nesse caso, o preconceito com as diferentes origens fica explícito, registrando a discriminação e a intolerância para com os negros.

[...] Jorge foi espremido contra a parede, que ele parasse logo com a história de namoro, que fizesse comigo o que quisesse, que montasse para mim uma casa, mas que não espalhasse essa ideia de namoro, de compromisso. Eu não era moça para tais propósitos. Ele, entretanto, sabia o que queria e eu também. A desobediência causou a expulsão do nome dele do testamento. Nada de farmácia, nada de nada. Casamos poucos meses depois. [...] (EVARISTO, 2021, p. 138).

Com base no trecho exposto, identifica-se a orientação dada a Jorge para que mantivesse o relacionamento de forma clandestina,

não expondo à comunidade esse compromisso, que não era bem visto pela família. Esse tratamento direcionado aos negros, deixando-os a margem da sociedade, aponta uma herança existencial de preconceito que por longos anos esteve presente, principalmente, nas famílias com riquezas e posses.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos contos apresentados por Conceição Evaristo (2021), em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* consegue-se visualizar de forma contundente a noção de escrevivência criada pela autora. Nas diferentes histórias das mulheres há o registro das dificuldades, das dores e das alegrias, do racismo, da sobrevivência, apesar de tudo, dessas mulheres que percorrem a história brasileira. Evaristo, ao abrir a coletânea, registra essas diferentes histórias: “no premeditado ato de traçar uma escrevivência” (EVARISTO, 2021, p. 7). No traçado dessas escrevivências, a autora concorre para inscrever essas personagens fictícias, no âmbito literário, mas tão reais, no registro da História. Para além disso, constata-se a autora como um dos nomes mais conhecidos e relevantes da literatura negra atual.

A partir da investigação realizada no conto “Regina Anastácia”, certifica-se uma sororidade contemplada na relação entre mãe e filha, em que ocorre amparo, diálogo e preocupação. Essa cumplicidade é justificada pelo histórico de sofrimento e abuso vivido pela mulher negra ao passar das gerações. Em face do exposto, considerando a sobrevivência e a luta por voz na sociedade, as personagens femininas de Conceição Evaristo (2021) revelam força, coragem e valentia para enfrentar os contratempos advindos de contexto de escravidão.

Sendo assim, a obra de Conceição relaciona-se com o exposto por Duarte (2008) no artigo *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção*, uma vez que resgata aspectos referenciais da cultura negra, seja no âmbito religioso ou no histórico, ao dizer que a afro-descendência na literatura brasileira “supera” a narrativa do colonizador, configurando-se como um discurso da diferença, ao

construir uma ótica própria, diferente da do homem branco, resistindo aos modelos eurocentrados e a assimilação cultural dominante prescrita como única expressão. Em concordância Evaristo (2009) coloca que:

Apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que a experiência das pessoas negras ou afro-descendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas (EVARISTO, 2009, p. 17).

A obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2021) configura-se como uma abertura para a liberdade feminina, visto que as mulheres dos treze contos não aceitam a submissão que foi imposta ao longo da História. Desse modo, a narrativa que conta a história de Regina Anastácia é uma prova de que a mulher não aceita mais as regras estabelecidas pela sociedade. Nesse sentido, a representatividade feminina é centralizada por meio de contos que singularizam a perseverança da mulher, associando o texto literário aos aspectos permeados pelo contexto histórico.

A escrita literária voltada ao universo feminino está em fase de progresso, sendo Conceição Evaristo uma referência para a escrita e para a discussão acerca da temática da mulher negra. A autoria feminina na literatura brasileira ocorreu de forma tardia, conquistando espaço lentamente e com muitos obstáculos a serem superados, esses empecilhos também estiveram presentes no percurso da carreira de Conceição Evaristo. Diante disso, o presente artigo reforça a importância de uma atualização na literatura, contemplando a representatividade feminina, entendendo a expressividade em discutir textos literários que retratem a trajetória vivida pela mulher negra numa sociedade limitada e com resquícios de um período escravocrata.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília. n. 31, janeiro-junho, p. 11-23, 2008.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, Vera Tatiana dos Reis Monteiro. Questões femininas e raciais em Moçambique e no Brasil através dos olhares de Paulina Chiziane e Conceição Evaristo. **Escrita**, n 20, Rio de Janeiro, 2015, p. 70-90.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, 1998.

SOUSA, Mari Guimarães. Re-visitando a história: colonização portuguesa e subordinação cultural. **IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Textos Completos, 1-15, 2008.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Estudos culturais de gênero e estética da recepção: leitura na perspectiva feminina. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 145-157, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451673014>. Acesso em 13 nov. 2022.

# O TRAUMÁTICO DO SONHO E SEU DESPERTAR RELACIONADO AO HORROR DO CONTO FANTÁSTICO, TIQUÊ E OBJETO DO DESEJO DO OUTRO

## THE TRAUMATIC DREAM AND ITS AWAKENING RELATED TO THE HORROR OF THE FANTASTIC TALE, TIQUE AND OBJECT OF DESIRE OF THE OTHER

Claudia Beato<sup>1</sup>  
Daniela Chatelard<sup>2</sup>

### RESUMO

O sujeito repete de forma tão contínua quanto desconhecida a maneira pela qual ele responde àquilo que se inscreve como traumático, tal como Freud situa o real do trauma em 1920. Esse excesso que lhe escapa coloca-se como uma repetição incessante do impossível de ser representado pela via da linguagem, trata-se do real como encontro faltoso, nomeado como tiquê por Lacan em 1964. A partir dessas referências freudianas sobre o real do trauma na obra lacaniana, objetivamos traçar uma possível analogia entre os sonhos traumáticos, os sonhos de angústia e o horror causado no leitor de Contos Fantásticos, bem como analisar o ponto em que o escritor de conto fantástico procura criar o horror causando uma incerteza intelectual naquele que lê, não sabendo se está diante do real ou de uma ficção. Este trabalho teórico com intuito investigativo é de referencial psicanalítico e toma como objeto uma leitura de alguns conceitos na obra freudiana e lacaniana, como traumático, grafo do desejo e objeto do desejo do Outro. Pretendemos trazer como ilustração a comparação dos conceitos de sonho do filho em chamus em *A interpretação dos sonhos*, de Freud, e o de Conto fantástico de Hoffmann, *o Homem da Areia*. Como resultado, podemos concluir que tanto esse exemplo como a estrutura narrativa do Conto fantástico de Hoffmann podem demonstrar o estranhamento do sujeito como objeto do desejo do Outro, do encontro faltoso, do espanto e a possibilidade de apresentação da outra cena, do nosso inconsciente.

**Palavras-chave:** Sonho. Fantástico. Horror.

---

<sup>1</sup> Doutoranda da UnB, psicanalista, bolsista da FAP-DF.  
claudia.beato1@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do PGPsiCC da UnB, psicanalista, membro do Fórum de Brasília da Escola do Campo Lacaniano.

## ABSTRACT

The subject repeats as continuous as unknown the way in which it responds to what is inscribed as traumatic, just as Freud situates the real of trauma in 1920. This excess that escapes him presents itself as an incessant repetition of the impossible to be represented. through language, it is about the real as a missing encounter, named as *tique* by Lacan in 1964. From these freudian references about the real of trauma in the Lacanian work, we aim to draw a possible analogy between traumatic dreams, dreams of anguish and the horror caused in the reader of *Fantastic Tales*, as well as analyzing the point at which the fantastic tale writer seeks to create horror by causing intellectual uncertainty in the reader, not knowing whether he is facing reality or fiction. This theoretical work with an investigative purpose is psychoanalytical and takes as its object a reading of some concepts in the Freudian and Lacanian work as traumatic, graph of desire and object of the Other's desire. We intend to illustrate with the dream of the burning son in Freud's *Interpretation of Dreams* and with the *Fantastic Tale The Sand Man*. As a result, we can conclude that both this example and the narrative structure of the *Fantastic Tale of Hoffmann* can demonstrate the estrangement of the subject as an object of the Other's desire, of the missing encounter, of the astonishment and possibility of presenting the other scene, of our unconscious.

**Keywords:** Dream. Fantastic. Horror.

## 1. INTRODUÇÃO

Bokanowski (2005) desenvolve um trabalho sobre as variações do conceito de traumatismo: traumatismo, traumático, trauma. O traumático, segundo o autor, tem uma conotação econômica, que foi elaborada por Freud no seu *Além do princípio do prazer*, por meio das neuroses traumáticas ou pelas neuroses de guerra. De acordo com Bokanowski (2005, p. 31): “o funcionamento traumático tem como característica uma visão anti-traumática, enquanto, ao mesmo tempo, repete o traumático: uma luta contra ‘terror’ (*Schreck*) repetindo o ‘terror’[...]”. Esse caráter repetitivo no psiquismo abriga sempre algo que sobra e resta de maneira não representada e persistente na mente do indivíduo por diversas maneiras, onde os sonhos podem ser uma de suas formas de expressão.

Segundo Freud (1900/2020), os sonhos são considerados preciosidades para a psicanálise, pois nos permitem entrarmos em

contato direto com uma outra cena, com o nosso inconsciente. De acordo com Freud, "... é um ato psíquico de pleno valor; sua força motriz é sempre um desejo a ser realizado" (FREUD, 1900/2020, p. 583), e essa conclusão foi fruto de sua exaustiva dedicação ao trabalho de um livro sobre os sonhos, *A interpretação dos sonhos*, em 1900. Freud percebera, em suas investigações, que existiam sonhos que atravessados pelo traumático enquanto sonhos de angústia relatados pelos pacientes, sonhos absurdos e bizarros que não deixariam de ser considerados como realização de desejo. Segundo ele, diversas manifestações poderiam influenciar a formação desses sonhos, tais como a condensação do material do psiquismo, sua representatividade em imagens sensoriais etc.

Uma outra vertente para a explicação desses sonhos de angústia atravessados pelo traumático pode ser encontrada em 1920, no *Além do Princípio do Prazer*, com o caráter repetitivo dos sonhos através de cenas de sofrimento, a revivescência dessas situações traumáticas, tais como os casos de neuroses de guerra que foram pesquisados por Freud. A angústia, posta em evidência, torna-se um dos elementos presentes nesses sonhos traumáticos. E o que nos interessa investigar no presente trabalho é pensar o intervalo entre esses sonhos de angústia e o despertar do sonhador, o sentimento de angústia provocado nesse momento entre o sujeito que sonha e seu estado desperto, podendo causar estranhamento e horror àquele que sonhou, como sendo análogo ao horror provocado pelos contos fantásticos.

O motivo pelo qual buscaremos essa analogia é porque Freud explorou o campo literário para buscar compreender mais sobre o inconsciente e seus modos de funcionamento. Além disso, nos deixou um belo legado da interlocução entre os campos literário e psicanalítico, inovando no universo científico. Encontramos diversas referências ficcionais e míticas da escrita literária que são tomadas na obra freudiana para poder dizer sobre o inconsciente, sobre o estranho e o estrangeiro em cada um de nós, marcando, com isso, a revolucionária ruptura no pensamento cartesiano, desalojando o Eu como condutor do pensamento e da existência humana.

Para isso, gostaríamos de levantar algumas hipóteses para o presente trabalho. Será que podemos considerar os sonhos traumáticos, os sonhos de angústia entre o sonho e o despertar ilustrado pelo sonho do filho em chamas, como semelhantes à estrutura narrativa do conto fantástico na literatura? O entre o real e a ficção – ou seja, esse intervalo de alguma maneira poderia nos dar indícios do que há por trás, uma outra cena? O que faz com que o sujeito queira prolongar tanto sua credibilidade na ficção como permanecer sonhando para não ter que se haver com o real traumático e o despertar?

Primeiramente, faremos uma apresentação do sonho do filho em chamas em *A interpretação dos sonhos* de Freud para, em seguida, caminharmos pela literatura fantástica. Descreveremos, de forma abreviada, sua estrutura narrativa nos *Contos fantásticos* e tentaremos buscar nessa fonte o caminho pelo qual Freud privilegiara os contos de horror para fundamentar seu fenômeno do *Unheimliche* (infamiliar), que nos gera angústia. Segundo Freud (1919/2019), esse fenômeno é relativo àquilo que está mais oculto, nas profundezas de nossas mentes retornando em forma de um estranhamento, que nada mais nos é do que algo familiar. No entanto, pretendemos demonstrar como essa infamiliaridade conjuntamente à sua dimensão traumática pode apresentar sua possível semelhança à estrutura narrativa dos contos fantásticos, como ponto de encontro do real faltoso, da tiquê, lugar em que o sujeito se depara como objeto do desejo do Outro, que desenvolveremos melhor ilustrando com a metáfora do louva-a-Deus desenvolvida por Lacan em 1964.

Convido-os, no entanto, a aproximarmos, a caminharmos com Freud sobre esse tema dos sonhos traumáticos, sonhos de angústia relacionados ao horror na literatura, a tentar compreender como esse terreno da literatura fantástica nos foi tão profícuo e que poderá nos transportar ao seu cerne, ao encontro com o real, o ponto faltoso, a tiquê.

## 2. O HORROR DOS SONHOS TRAUMÁTICOS RELACIONADOS AO HORROR DOS CONTOS FANTÁSTICOS

Para que possamos discorrer sobre a dimensão do horror e do real presentificado nos Contos fantásticos, aproveitemos para trazer um sonho que abre o Capítulo VII da *Interpretação dos Sonhos* (Freud 1900/2020), o qual poderá nos permitir fazer uma analogia com o horror nesses contos fantásticos:

Um pai passou dias e noites à cabeceira do filho doente. Depois que a criança morre, ele vai para um quarto vizinho, a fim de descansar, mas deixa a porta aberta, para ver o aposento onde jaz o corpo do filho, cercado de velas altas. Um homem idoso foi encarregado de vigília e está sentado junto ao corpo, murmurando orações. Após algumas horas de sono, o pai sonha que o filho está em pé ao lado de sua cama, que o agarra pelos braços e sussurra em tom de repreensão: “Pai, você não vê que estou queimando?”. Ele acorda e vê um brilho forte vindo do quarto do filho, corre até lá e encontra o vigia idoso adormecido, a mortalha e um braço do corpo amado do filho queimados por uma vela que caíra (FREUD, 1900/2020, p. 559).

De acordo com Freud (1900/2020), se o sonho é a realização de desejo, o que poderíamos pensar desse sonho de angústia? No intervalo entre o dormir e o despertar, temos um retorno à realidade, à consciência, algo faz com que o pai se depare com o real da situação, as chamas e a percepção da realidade. Um velho que estava encarregado por essa vigília e algo que faz furo no real, o inconsciente, se apresenta sem qualquer possibilidade de representação. E é justamente nesse ponto sem representação nenhuma, sem inscrição, que o inconsciente se desponta e que podemos encontrar e fazer uma analogia ao intervalo entre o real e a ficção, despertador de horror e angústia nos Contos Fantásticos que desdobraremos a seguir. Ao descrevermos a estrutura narrativa dos Contos Fantásticos pretendemos demonstrar um mesmo funcionamento, a apresentação de uma outra cena, sem representação alguma. É isto que nos interessa neste trabalho, descrever sobre essa dimensão da não

representação, do horror que causa ao leitor no conto fantástico, enquanto objeto do desejo do Outro.

Prossigamos, agora, à uma tentativa de definição do conceito de literatura fantástica, no qual nos fundamentaremos nos escritos de Todorov (1939/2017), um dos precursores dos estudos críticos aprofundados sobre o gênero da literatura fantástica, destacando-o na discussão teórica da contemporaneidade. De acordo com Todorov, não tem como realizar uma conceituação da literatura fantástica sem realizar um aprofundamento dos seus temas que se articulam em forma de uma rede, tais como a interação com o mundo, a questão da percepção, do olhar, a implicação com o outro, o inconsciente e a relação com a linguagem, o que, por sua vez, caminha na mesma direção do propósito freudiano, o qual pretendemos aproximar desses pontos em comum no presente estudo.

Para Todorov (1939/2017), a narrativa fantástica provoca uma lacuna em nosso mundo, de algum fato que não pode ser explicado racionalmente pelas leis da natureza, causando um sentimento de hesitação no leitor. Isso faz com que o autor considere a ficção mais destacada em relação ao racional, o que implica numa maior interação do leitor com o universo das personagens, tomando-as como existentes. Para ele, o fantástico, embora articulado ao irreal e ao sobrenatural, não deixa de estar relacionado à realidade, à uma representação do real, pois todo texto literário toma como ponto de partida a realidade. Ao longo de toda sua obra, podemos perceber Todorov construir o caminho estrutural da narrativa fantástica com a ficção, mas conectada com a realidade. Segundo o autor, quanto mais intensamente for descrita a realidade, maior a possibilidade de horror da ficção para o leitor.

Segundo Todorov (2008), essa ambiguidade, essa incerteza se é realidade ou ficção, verdade ou ilusão, nos convida ao cerne do fantástico, abandonando o mundo que conhecemos, sem anjos, demônios ou monstros. Segundo o autor, caso façamos escolha por uma ou outra opção, adentramos em um reino vizinho, ou do estranho ou do maravilhoso. A primeira opção é quando nos

deparamos com elementos da ordem do irreal, do estranho ou da fantasia. Esse gênero literário costumeiramente apresenta elementos não humanos com personalidade, falantes e, muitas vezes, com sentimentos semelhantes aos das pessoas, podendo provocar estranhamento no leitor. Já a segunda opção está relacionada à dúvida de quando não conhecemos as leis naturais e nos deparamos com elementos inexplicáveis.

Antes mesmo de prosseguirmos, seria pertinente trazermos a definição do termo fantástico que caminha nessa direção, segundo Rodrigues (1988):

O termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real (RODRIGUES, 1988, p. 9).

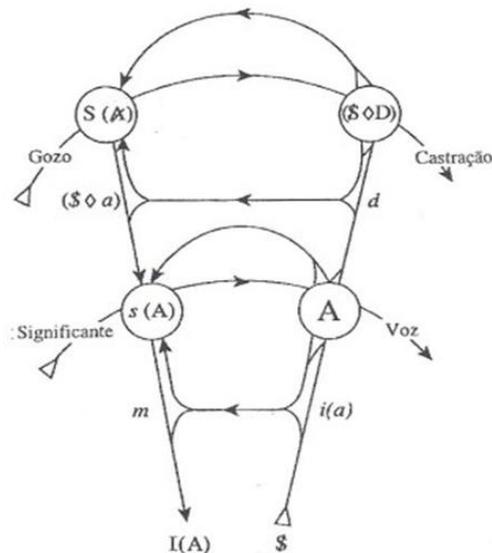
Vimos que o termo fantástico é oriundo de *phantasia*, fantasia. No entanto, podemos aqui recorrer ao texto freudiano *O poeta e o fantasiar* (1908/2018), no qual o autor vai nos dizer que a fantasia é a essência, o material de trabalho do poeta literário. Tragamos, então, a fantasia para o cerne de nossas discussões, nas quais consideramos o que Rabinovich (2009) nos esclarece quando aponta que a estrutura de ficção da fantasia, de um faz de conta e de um disfarce, faz tela para o sujeito frente à sua relação com o desejo do Outro. Quando a fantasia falta por algum momento, o sujeito está diante do *Unheimlich*, do estranhamento. Ele se vê nesse instante de angústia, pois, para a autora, toda a ficção de horror na literatura fantástica está centrada nesta passagem em que o sujeito se encontra sem correspondência especular e então se depara como o objeto em que se transforma para o desejo do Outro.

Diante disso, para que possamos avançar mais em nossa argumentação de que o horror nos contos fantásticos pode permitir ao sujeito estar frente ao irrepresentável, nesse lugar da coisa como coisa, no lugar de objeto, de resto, convidamos para que

caminhemos nesse reino e que possamos compreender melhor sobre esse lugar ou esse instante em que o sujeito se depara como objeto do desejo do Outro, lugar em que a fantasia vacila e a angústia se irrompe.

De acordo com Lacan (1958-1959/2016) distribuir e construir um grafo em dois patamares, possivelmente, nos permitirá compreender de forma prática o que estiver relacionado à estrutura do sujeito e sua relação com o significante, com a sua fantasia, palavra oriunda do termo fantástico. Isso poderá nos facilitar no entendimento e relação com o que pretendemos desenvolver sobre esse lugar do horror nos contos fantásticos.

**Figura do Grafo**  
**O GRAFO DO DESEJO**



*Extrado de Lacan, 1957-58, p.525*

Para Lacan (1958-1959/2016), o grafo, embora esteja representado topologicamente e disposto em patamar superior ou

inferior, tem como intuito demonstrar que esses dois patamares estão articulados e relacionados entre si, de maneira que um patamar seja a continuidade do outro e representados pela fala e implicação do sujeito em forma de um discurso. Para o autor, o ponto inicial, à direita do grafo, se dá por um  $\Delta$ , o sujeito localizado em sua posição de necessidade e demanda, como um primeiro momento em que podemos ter notícias sobre o sujeito e sua existência no mundo.

Para Lacan (1958-1959/2016), o grafo parte de quatro pontos,  $\Delta$ , A, D, d: referindo-se à intencionalidade do sujeito [ $\Delta$ ], o sujeito enquanto eu falante [A], o campo da demanda [D] e [d] o campo do desejo distribuídos em dois patamares. Para tanto, de acordo com Lacan, esse primeiro patamar relacionado ao campo da necessidade e da demanda do sujeito em sua relação com o Outro está representado pela linha contínua de D a S, onde podemos visualizar s (A) em direção a A. Para o autor, o A é grande Outro, o lugar do código, relacionado ao lugar das referências que o sujeito recebe desde quando nasce e que se inscrevem, marcando em forma de uma chuva de significantes, o corpo do sujeito.

Poderíamos supor uma correlação desse primeiro momento em que Lacan afirma quando esse sujeito ainda não é falante com a 'experiência de satisfação', nomeada por Freud (1950[1895] /1987). Podemos dizer que nessa experiência, o bebê, inicialmente, situa-se como um objeto de que esse Outro possa lhe complementar, supondo ser esse Outro potente, capaz de satisfazer sua falta, necessitando ser por ele ser falado, ser nomeado em sua existência. Podemos localizar esse momento da experiência de satisfação no primeiro patamar, pois o sujeito ainda está localizado no campo da necessidade e da demanda. Mas quando não atendida sua necessidade, sua demanda, o bebê passam a alucinar e ao se deparar com um objeto para sempre faltante e perdido, o relançaríamos ao segundo patamar, que vai dizer de outra coisa e momento constitutivo do sujeito.

Segundo Lacan (1958-1959/2016), nesse segundo patamar, frente a essa inconsistência vinda do Outro, o sujeito se depara com



a uma falta de significante do Outro representado pelo S ( $\mathcal{A}$ ). Há uma não correspondência em suas necessidades e demandas, pois a esse Outro também falta, constituindo, com isso, um ponto de guinada para o sujeito, pois existe uma mudança de discurso e posição nessa passagem. Em \$ punção de D - \$ D, o sujeito passa a falar de si e por si mesmo, o qual assume o seu ato de falar enquanto eu, um sujeito falante, e deixa de ser falado pelo Outro, podendo entrar ou fazer essa sua passagem para um universo simbólico, pois inaugura-se, neste momento, a entrada do "*Che vuoi?*" "*Que queres?*", um questionamento do Outro, que por muitas vezes lhe é desconhecido, que causa angústia, e a fantasia pode ocupar uma função fundamental como anteparo e recobrimento dessa falta, como uma construção a esse vazio de resposta, a esse enigma colocado ao sujeito, por estar situada mais além da fala. Esse momento pode ser visualizado na linha contínua do segundo patamar S ( $\mathcal{A}$ ), significante da falta no Outro em direção \$ D.

Segundo Lacan (1958-1959/2016), a fantasia do sujeito é fundamental à sua constituição psíquica, pois ela pode fazer tela para lidar com o Real frente à falta do Outro, representada pela fórmula da fantasia - \$ punção de a (objeto perdido) - \$ a, e depois a localizada no grafo do desejo. O sujeito faz algo com essa situação de desamparo, pois caso contrário estaria frente à angústia de forma contínua. A fantasia vai lhe possibilitando de construir uma história e enredo familiar como tela de proteção à angústia. Segundo Jorge (2010, p. 240), "se o desejo é falta enquanto tal, a fantasia é o que sustenta essa falta radical ao mesmo tempo em que indica ilusoriamente 'o que falta'. Há falta, diz o desejo. É isso que falta, diz a fantasia." Podemos dizer que essa roupagem é esse véu que vela, que o estrutura nas suas relações com os semelhantes. Vale destacar que o que nos importa na presente pesquisa é justamente esse momento em que a fantasia falha, que o véu cai e o sujeito se depara com a angústia de estar como objeto do desejo do Outro, lugar do horror nos contos fantásticos. É esse lugar entre o

real e a ficção que destacamos como semelhante ao ponto de angústia e horror provocado entre o sonho e o despertar.

Essa representação do *Che vuoi?* no grafo do desejo ilustra perfeitamente esse momento em que o sujeito se encontra frente à falta do Outro. Esse momento de rompimento especular de suas fantasias é também um momento em que a angústia entra em cena, e a metáfora do louva-a-Deus utilizada por Lacan (1962-1963/2005) é uma ilustração apropriada. O autor nos convoca a imaginar uma cena em que um sujeito possa colocar uma máscara de um inseto, de um louva-a-Deus, frente a um outro louva-a-Deus enorme. Caso seja uma fêmea o inseto enorme e o mascarado possa ser tomado como macho, poderá devorá-lo, pois no reino animal as louva-a-Deus fêmeas, após seu ato de copulação sexual, costumam devorar os louva-a-Deus machos.

Essa experiência, segundo Lacan (1962-1963/2005), traz angústia àquele que se coloca frente a esse enorme louva-a-Deus, pois não se sabe o que ele poderia querer desse que está mascarado. Para o autor, o sujeito poderia ser colocado, nesse momento, como objeto do desejo desse Outro, correndo risco constante de ser devorado (Soler, 2012). Um outro fato a ser destacado é que essa experiência acontece a nível escópico, o inseto louva-a-Deus é o único inseto com visão multifacetada, de forma que quem está a sua frente não sabe para onde essa louva-a-Deus fêmea está olhando, deixando esse objeto que é o sujeito em um lugar de incógnita e desconhecimento. Essa experiência pode nos remeter à experiência de satisfação, do olhar da mãe a seu objeto, o sujeito bebê. É um olhar, que por mais que satisfaça as necessidades do bebê, fome, frio, colo, o relança ao campo da demanda e do desejo, ao lugar do desamparo e da angústia, “*Que quieres?*”, colocando em evidência o que Lacan vai nos dizer: “O desejo do homem é o desejo do Outro” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 31). Como esse Outro está marcado por uma falta, por um furo, por um significante da falta do Outro S (A), o sujeito bebê é convocado ao seu lugar desejante, sua fantasia faz furo em forma de angústia, ao seu *unheimlich*, ao seu estranhamento.

A máscara do louva-a-Deus pode ser pensada como a fantasia, como a mediatização entre o sujeito e o Outro, que não o coloca direto e frente-a-frente ao inseto enorme. Essa máscara a vela, como o lugar da fantasia que há pouco vimos, como tela para a angústia, e talvez possamos transpor para o contexto dos contos fantásticos, nos quais a estrutura narrativa transita entre o real e a ficção, a verdade e a mentira, desvelando, com isso, o ponto de angústia, e se deparando com o real, em um encontro com esse real, tiquê, segundo Lacan (1962-1963/2005, p. 59).

A ficção não só demonstra melhor o *Unheimlich*, como permite ver nele a função da fantasia. A literatura fantástica mostra a estrutura de ficção da fantasia – é uma literatura que progride até culminar no instante de ver em sua articulação com a fantasia. Essa é a forma de literatura que mais explora a cena fantástica quando escapa do “como se”, “quando perde a dimensão significativa que a protege pelo rodeio da metáfora” (RABINOVICH, 1993, p. 94).

Para Freud (1919/2019), em vários outros momentos na vida do personagem Nathaniel, do conto de Hoffmann *O Homem da Areia* - autor considerado destacável na literatura fantástica – conta a experiência com sua mãe na infância. Essa experiência diz de uma mãe ansiosa por colocar as crianças cedo na cama e uma babá dizendo que caso não obedecessem, o Homem da Areia, este surgiria para arrancar-lhes os olhos. Surgem outros personagens assustadores no conto como o Sr. Coppelius e Sr. Coppola, repetindo essa mesma experiência de angústia de Nathaniel frente ao seu complexo de castração. O investimento ficcional e a intensidade do limiar com algo de ordem real, pode causar e transferir angústia e horror ao leitor frente ao enigma de sua própria castração. A insistência em forma de uma ‘compulsão à repetição’ acontece no inconsciente pelo qual Freud (1920/1996) tenta mostrar por meio de várias manifestações. Para o autor, o que insiste e repete se coloca de forma estranha, mas ao mesmo tempo trata-se de algo de ordem familiar e conhecido, desalojando o sujeito de seu próprio ‘eu’, de sua própria casa (Freud, 1919/2019)

e colocando-o frente ao que lhe escapa de seu domínio, diante do seu inconsciente.

O terror do conto nos relança ao *que queres tu de mim?* colocando-nos em contato direto com a experiência do desamparo e da angústia. Tal como a experiência do grafo do desejo ((1962-1963/2005) mostrado, há uma passagem do 1º para o 2º patamar, no qual o sujeito se depara primeiramente com o estado de angústia, por estar como objeto do gozo do Outro, diante de sua própria castração, mas também está atravessado por essa experiência inquietante e perturbadora quanto ao enigma do desejo do Outro “Que queres?”. Para se fazer reconhecer pelo outro, ele procura identificar-se pela linguagem, que o relançará ao lugar de perda como objeto, deixando de ser objeto, “através do reconhecimento do Outro, como sujeito humano” (RABINOVICH, 2009, p. 109).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, nós, psicanalistas, podemos transpor o intervalo entre o sonho e o despertar e tomá-lo como análogo à estrutura narrativa dos contos fantásticos. Esse ponto de vacilação da fantasia, o entre o real e a ficção, essa incerteza se é realidade ou ficção, nos conduz ao cerne do fantástico permitindo-nos deparar com o horror, o estranho, uma outra cena, o nosso inconsciente, o que pode nos levar a caminhar com Freud (1907/2015) quando diz que os poetas estão à frente dos psicanalistas no conhecimento da psique.

Podemos refletir um pouco no presente trabalho sobre esse “entre”, esse intervalo, essa hesitação causada no sujeito leitor entre o real e a ficção, desse lugar enquanto objeto do desejo do Outro, como ponto de angústia e vontade do sujeito querer continuar sonhando, onde de alguma maneira o filho lhe apresenta como vivo, para não ter que se deparar com o horror e angústia da perda do seu filho. Tanto o traumático do sonho, seu intervalo entre o sonho e o despertar, quanto o conto fantástico podem trazer notícias de nosso inconsciente, dos nossos mais profundos sentimentos e desejo enquanto humanos, caminho que pode nos causar horror e surpresa,

mas que também pode trazer familiaridades, novas descobertas e revelações a respeito de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

- BOKANOVSKI, T. Variações do conceito de traumatismo: traumatismo, traumático, trauma. **Revista brasileira de psicanálise**, n. 39, n. 1, p. 27-38, 2005.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Originalmente publicado em 1900.
- FREUD, S. O poeta e o fantasiar. In: Arte, literatura e os artistas. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Originalmente publicado em 1908.
- FREUD, S. O Infamiliar (Das Unheimliche). **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Originalmente publicado em 1919.
- FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. In: ABREU, J. O. (Ed. e Trad.), **Obras completas, volume I**: Publicações pré-psicanalíticas. Rio de Janeiro: Imago, 1987. Originalmente publicado em 1950[1895].
- LACAN, J. **O seminário, livro 10**: A angústia. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Originalmente publicado em 1962-1963.
- LACAN, J. **O seminário, livro 6**. O desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Originalmente publicado em 1958-1959.
- RABINOVICH, Diana S. **La angustia y el deseo del outro**. Buenos Aires: Manantial, 1993.
- RABINOVICH, D. **O conceito de objeto na teoria psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2009.
- RODRIGUES, S. C. **O Fantástico**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- SOLER. **O inconsciente. Que é isso?** São Paulo: Anna Blume, 2012.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017. Originalmente publicado em 1939.
- TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

# INTERSEÇÕES MÚSICO-LITERÁRIAS NA OBRA DE LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA AUTOFIÇÃO

## MUSIC-LITERARY INTERSECTIONS IN THE WORK OF LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRAZIL: A VIEW FROM SELF-FICTION

Edemilson Antônio Brambilla<sup>1</sup>

### RESUMO

Emergente a partir da segunda metade da década de 1970, o termo autoficção foi criado pelo escritor francês Serge Doubrovsky para designar um modelo de escrita que mistura realidade e ficção, em uma narrativa que oscila entre o autor e o “outro” ficcional, mesclando dois modelos de escritas distintos, a autobiografia e a ficção. Por meio desse gênero híbrido, tem-se o surgimento de um novo modelo narrativo de escrita de si, onde torna-se praticamente impossível identificar de maneira claramente demarcada a enunciativa do “eu” no percurso criativo do autor. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar o papel da autoficção na obra do escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, em especial, tomando como base de análise as obras nas quais esse modelo de escrita pode ser percebido de maneira mais evidente, a saber: *O homem amoroso* (1986) e *O inverno e depois* (2016). Antes de se tornar docente universitário, Assis Brasil dedicou boa parte de sua juventude à música, atuando como violoncelista profissional da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) por quinze anos. Desse modo, a familiaridade do escritor com o exercício musical faz com que música e literatura se relacionem mutuamente em praticamente todas as obras. Para a perspectiva assumida no presente estudo, a presença dessas vivências do escritor, agora ficcionalizadas em suas obras, passam a delinear um percurso que pode ser lido a partir da autoficção.

**Palavras-chave:** Música. Literatura. Autoficção. Luiz Antonio de Assis Brasil.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), possui graduação em Música (L) pela mesma instituição. Contato: edemilson.brambilla@gmail.com.

## ABSTRACT

Thriving from the second half of the 1970s, the term autofiction was created by the French writer Serge Doubrovsky to designate a writing model that mixes reality and fiction, in a narrative that oscillates between the author and the fictional "other", merging two distinct writing models, autobiography and fiction. Through this hybrid genre, there is the emergence of a new narrative model of self-writing, where it becomes practically impossible to identify in a demarcated way the enunciation of the "ME" in the author's creative path. Based on this perspective, the goal of this work is to analyze the role of self-fiction in the work of the writer from Rio Grande do Sul, Luiz Antonio de Assis Brasil, in particular, taking as a basis for analyzing the works in which this writing model can be realized differently. More clarify way, namely: *O Homem Amoroso* (1986) and *O Inverno e Depois* (2016). Before becoming a university professor, Assis Brasil dedicated a long part of his youth to music, working as a professional cellist with the Porto Alegre Symphony Orchestra (OSPA) for fifteen years. Ergo, the writer's familiarity with the musical exercise makes music and literature relate to each other, basically, in all of his works. From the perspective assumed in the present study, the presence of these perceptions of the writer, now fictionalized on his works, begins to outline a path that can be read from the point of view of self-fiction.

**Keywords:** Music. Literature. Self-fiction. Luiz Antonio de Assis Brazil.

## 1. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que as relações entre Música e Literatura são tão antigas quanto a existência de ambas. Essas relações remontam a pré-história, a partir do desenvolvimento do aparelho fonador humano e do surgimento simultâneo de canto e fala, desenvolvendo-se a partir daí, e perpassando também a Antiguidade Greco-Latina e o Romantismo. No entanto, o estudo mais metódico desta aproximação entre música e literatura, ou seja, a reflexão entre ambas enquanto campo de pesquisa, ainda se encontra em estágio inicial de desenvolvimento, onde se apresenta como um campo intertextual dentro da Literatura Comparada, ou ainda como um campo de estudo entre mídias, ou intermediário.

Referência nos estudos dessa aproximação músico-literária, Solange Ribeiro de Oliveira, em sua obra *Literatura e música* (2002), discute, dentre outros temas, o conceito de *Melopoética* (*mélos*)

(canto) + poética) como um elemento de iluminação recíproca entre a literatura e a música. Tais estudos apontam três campos principais onde essa relação ocorre, a saber: a música e a literatura; a literatura na música; e, música na literatura, ou músico-literário. O primeiro caso, a música e a literatura, refere-se a criações mistas que incluem simultaneamente o elemento verbal e o musical (ex: ópera, drama musical, o lied, entre outros); a literatura na música (literário-musicais), por sua vez, são os que usam da crítica literária para fazer a análise musical (ex: a música programática, imitação de estilos literários pela música); o terceiro caso, a música na literatura (ou músico-literários), diz respeito à música das palavras, a estruturação de textos literários com base em técnicas de composição musical, ou o papel de alusões e metáforas musicais na obra literária, incluindo o retrato da figura do músico, por exemplo.

Nos ocupamos desta terceira perspectiva – da música na literatura – no presente estudo, tendo em vista que, não são raras, especialmente na literatura brasileira, referências à música presentes em obras de escritores renomados, a exemplo de Machado de Assis e Mário de Andrade, ou então, de escritores gaúchos como Erico Verissimo, Luiz Fernando Verissimo, Charles Kiefer e Luiz Antonio de Assis Brasil, autores cuja influência musical perpassa, direta ou indiretamente grande parte das suas obras, assumindo um importante papel tanto no aspecto narrativo quanto no aspecto estruturante de suas criações literárias.

Este trabalho, em especial, tem como objetivo compreender a presença da música na literatura do escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, tomando como base para análise seus romances intitulados *O homem amoroso* (1986) e *O inverno e depois* (2016). Neles, Assis Brasil vale-se de referências autoficcionais para construir sua narrativa, que encontram na música seu principal tema norteador. Desse modo, nas seções subsequentes buscaremos discutir a noção de autoficção, elucidar melhor a ligação de Assis Brasil com o universo musical, para em seguida compreender o papel delegado à música nos romances em questão, entendidos

aqui como representantes principais de um percurso autoficcional assumindo pelo escritor.

Nascido em Porto Alegre, o escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, antes de se tornar docente universitário, dedicou boa parte de sua juventude à música, atuando como violoncelista profissional da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) por quinze anos. Desse modo, a familiaridade do escritor com o exercício musical faz com que música e literatura relacionem-se mutuamente em praticamente todas as suas obras. De acordo com essa perspectiva, a proximidade entre a música e a literatura podem ser evidenciadas especialmente em obras como *O homem amoroso* (1986), *Concerto campestre* (1997), *Música perdida* (2006), e mais recentemente em *O inverno e depois* (2016). Este último, juntamente com *O homem amoroso* (1986) e *Bacia das almas* (1981) podem ser consideradas, segundo Mutter (2017, p. 35-36), narrativas distintas do percurso estético seguido pela ficção assisiana, já que, são suas únicas obras que se passam no tempo presente do romancista, o século XX, enquanto as demais estão situadas em um tempo anterior ao do escritor.

A interpretação de Mutter torna-se basilar para o estudo da obra assisiana, já que, ao descrever a narrativa do romancista como um conflito de ordem pessoal, percebe-se que é entorno do herói – no caso Julius –, que o romance de Assis Brasil irá se estruturar. Essa afirmação pode ser evidenciada em uma análise do próprio Assis Brasil (2020) com relação à personagem, onde o escritor afirma que a personagem é o centro da narrativa, tudo decorre da personagem. É essa personagem – e não a história narrada, como geralmente se acredita –, que faz acontecer e cria o romance. Nas palavras do próprio Assis Brasil: “a personagem não é uma entidade que a gente faz viver o capítulo um, faz viver o capítulo dois, faz viver o capítulo três, faz viver o final. Nunca! A personagem é que vai determinar esses eventos que constituem o romance, mesmo aqueles eventos que não tem explicação lógica” (ASSIS BRASIL, 2020).

Sob essa ótica, o trabalho autoficcional do autor confere uma importância significativa ao seu personagem na construção do enredo da obra, o que acentua ainda mais a complexidade da trama psicológica criada por Assis Brasil, que encontra na música, um caminho para constituir-se, e que, a partir dessa representação, consegue imiscuir-se e proporcionar ao leitor uma interpretação de sua narrativa onde não é possível evidenciar de modo bastante claro os traços pertencentes somente ao personagem, e os traços pertencentes também às vivências do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, e que passam a ser autoficcionalizadas.

Para a perspectiva assumida no presente estudo, a presença dessas vivências do escritor, agora ficcionalizadas em suas obras, passam a delinear um percurso autoficcional. Tais características podem ser evidenciadas especialmente em livros como *O homem amoroso* (1986) e *O inverno e depois* (2016). Essas obras, conforme mencionamos, podem ser consideradas narrativas distintas no percurso estético seguido pela ficção assisiana, já que, são narrativas que se passam no tempo presente do romancista, o século XX no caso de *O homem amoroso*, e o século XXI no caso de *O inverno e depois*, enquanto as demais estão situadas em um tempo anterior ao do escritor.

## 2. A AUTOFICÇÃO E O ESTUDO DO ROMANCE

Emergente a partir da década de 1970, o termo autoficção foi criado pelo escritor francês Serge Doubrovsky – também autor do primeiro livro do gênero, chamado *Fils* (1977) – para designar um modelo de escrita que mistura realidade e ficção, em uma narrativa que oscila entre o autor e o “outro” ficcional, mesclando dois modelos de escritas distintos, a autobiografia e a ficção. Por meio desse gênero híbrido, tem-se o surgimento de um novo modelo narrativo de escrita de si, onde torna-se praticamente impossível identificar de maneira claramente demarcada a enunciativa do “eu” no percurso criativo do autor. Vejamos, portanto, a primeira definição de autoficção:

Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer (DOUBROVSKY, 1977).

Percebe-se, desse modo, que desde que Doubrovsky nomeou o gênero, os debates acerca da autoficção têm ganhado muita notoriedade em meio aos estudos críticos e literários. As primeiras tentativas de definir a autoficção surgem ainda com o próprio Doubrovsky, que apresentou intensa dificuldade em delimitar tal questão. De acordo com Faedrich (2016, p. 35), em sua apresentação no *“Colloque de Cerisy”*, publicada em forma de texto em 2010, *O último eu (Mon dernier moi)*, Doubrovsky – consciente da confusão teórica em torno da autoficção – retoma a sua definição original a fim de esclarecer aquilo que lhe escapou, tornando-se cada vez mais obscuro e complexo, vejamos as palavras do pensador:

As interpretações variam e, por vezes, se contradizem. Eu gostaria de retornar, para concluir, a meu ponto de partida, pois não sou de modo algum o inventor dessa prática da qual já citei ilustres exemplos: sou o inventor da palavra e do conceito. Pessoalmente, limito-me sempre à definição que dei – e que foi, aliás, reproduzida pelo dicionário Robert Culturel: “Ficção, de fatos e acontecimentos estritamente reais”. Esse eixo referencial me parece ser a essência do gênero, se é que existe gênero (DOUBROVSKY, 2014, p. 120).

Apesar dos intensos dilemas para a consolidação do conceito de autoficção, Gasparini (2014, p. 217) propõe a utilização de três termos distintos para tratar do espaço autobiográfico contemporâneo na área de estudo da teoria literária, quais sejam: autofabulação, autoficção e autobiografia (ou autonarração). Tal esforço em buscar um consenso mínimo entre os pesquisadores é relevante, de acordo com Faedrich (2016), no sentido de demarcar a diferença essencial entre o conceito de Doubrovsky – matéria

autobiográfica, maneira ficcional – e o de Colonna, apoiado (até certo ponto) por Genette – matéria ficcional, maneira autobiográfica. Gasparini, em prol de um esclarecimento mínimo sobre confusões teóricas complexas, distingue três tipos de ficcionalização do vivido: (1) ficcionalização inconsciente; (2) autofabulação; e (3) autoficção voluntária.

O primeiro tipo, conforme Faedrich (2016), se refere a toda escrita do eu, circunscrita à esfera da memória e constituída de erros, esquecimentos, seleção, roteirização e deformações. O segundo, a autofabulação, “projeta deliberadamente o autor em uma série de situações imaginárias e fantásticas”, e “o leitor é informado, ou desconfia desde o início, que a história ‘nunca aconteceu’” (GASPARINI, 2014, p. 203-204). O terceiro e último tipo, a autoficção voluntária, “passa voluntariamente da autobiografia à ficção sem abrir mão da verossimilhança”, e “o leitor pode ser enganado, apesar da menção ‘romance’, pela aparência autobiográfica da narrativa” (GASPARINI, 2014, p. 203-204). A autoficção voluntária é, para Gasparini, o caso mais adequado de autoficção (segundo a concepção original). Gasparini também analisa os “contratos de leitura”. Para ele, a autoficção não propõe um novo tipo de contrato e existem três possibilidades pragmáticas: o contrato de verdade, o contrato de ficção e a associação dos dois (GASPARINI, 2014, p. 204). O teórico ainda afirma que certos textos tidos como autoficcionais [...] são lidos como autobiografias, ou pedaços de autobiografias; outros são lidos como romances, principalmente aqueles que se apresentam visivelmente como autofabulações.

Ainda de acordo com Faedrich (2016), a maioria deles desenvolve estratégias de ambiguidade que os inscrevem na tradição do romance autobiográfico, mesmo se o herói-narrador tem o nome do autor, pois essa homonímia funciona somente como um indício suplementar de referencialidade, suscetível de ser contrabalanceado por indícios de ficcionalidade igualmente convincentes (GASPARINI, 2014, p. 204-205). Percebe-se que, mesmo rejeitando a ideia de um novo contrato de leitura, Gasparini

não discorda da noção de que a autoficção estabelece um pacto ambíguo, que é, em outras palavras, a associação dos dois contratos de leitura – o de verdade e o de ficção. Entretanto, seu ponto de vista ainda resiste à aceitação do jogo ambíguo. Numa posição um pouco diferente se encontra o teórico espanhol Manuel Alberca (2007), que acredita ser o leitor ideal aquele que resiste à leitura de um só estatuto, ele entra e aceita o jogo ambíguo da autoficção, aceita a indeterminação, as incógnitas insolúveis, ele transita entre o romanesco e o autobiográfico e desfruta de máxima liberdade para mover-se entre ambas as interpretações.

Com base na perspectiva supracitada, e na análise feita por Anna Faedrich (2016), o objetivo deste trabalho é, em seguida, analisar o papel da autoficção na obra do escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, em especial, tomando como base para análise as obras nas quais esse modelo de escrita pode ser percebido de maneira mais evidente, a saber: *O homem amoroso* (1986) e *O inverno e depois* (2016).

### **3. A AUTOFICÇÃO EM LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL: UM ESTUDO DE *O HOMEM AMOROSO* E *O INVERNO E DEPOIS***

Lançado em 1986 pela editora L&PM, *O homem amoroso*, novela com forte acento autobiográfico, apresenta o relato de um músico violoncelista – chamado Luciano –, e os aspectos que envolvem o cotidiano de uma orquestra sinfônica em exercício durante os anos da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). O personagem Luciano é um homem de meia idade, que está prestes a completar quarenta anos, e vivencia uma crise pessoal e profissional. Na linha temporal proposta pela novela assisiana, os conflitos inerentes à trama se passam entre segunda-feira e sábado, ao longo de uma mesma semana, período em que ocorrem, de forma bastante abruptas, as mudanças na vida do músico-protagonista, e que antecede o concerto que sua orquestra fará em uma fábrica de

talheres, evento este que causa conflitos entre músicos, regente e administrador da orquestra sinfônica.

O livro, publicado também pela *Editora l'Harmattan*, de Paris, sob o título *l'Homme Amoureux*, é o primeiro texto onde Luiz Antonio de Assis Brasil toma o elemento musical como motivo central para a construção de sua narrativa, fazendo isso com o intuito de transmitir ao leitor as vivências e a intensa rotina de uma orquestra sinfônica, seus ensaios, a escolha das músicas do repertório, os conflitos pessoais e profissionais dos sujeitos que compõem esse grupo de músicos. Além disso, também aborda a realidade da música sinfônica feita em uma cidade interiorana, em um país de Terceiro Mundo, distante dos grandes centros culturais europeus.

De acordo com Lahm (2009, p. 20), a continuação da leitura da obra leva-nos a sentir a complexidade dessa ficção que discute as diversas questões de Luciano perante a partida da esposa, a necessidade de conhecer aquela que saiu de casa, mas inclusive de se aproximar da filha, de si mesmo, de entender os segredos e desejos dos músicos que fazem parte do quarteto e do regente Urso-Velho, esse último, um amigo que suporta suas dores físicas para realizar o sonho de executar mais uma vez a ópera *Carmen*, de Bizet.

Além dessas questões pessoais, Luciano ainda enfrenta intensas dificuldades profissionais, uma vez que, juntamente com os demais membros da orquestra, luta para sobreviver no meio artístico em um país subdesenvolvido como o Brasil, pois, o intenso preconceito e a desvalorização com relação à profissão de músico acaba se refletindo na situação financeira desses artistas, tendo em vista que seus salários são bastante inferiores aos recebidos por músicos que atuam em orquestras em países desenvolvidos. A evidência mais direta desses problemas financeiros pode ser percebida em dois colegas de orquestra de Luciano, Paco e Jean, que, ao mesmo tempo que integram a orquestra, também atuam como músicos em uma boate com o intuito de completar sua renda salarial.

Outro conflito vivenciado por Luciano, de acordo com Lahm (2009) é o de sua possível demissão, porque, após contrariar o administrador, em uma reunião com os músicos, acaba sendo

ameaçado de perder seu posto de violoncelista da segunda estante, o que não ocorre em função da interferência de seu sogro. Esses problemas de Luciano com relação à administração da orquestra devem-se, também, ao fato de esses músicos serem diretamente cerceados pela censura e pela repressão oriunda da ditadura civil-militar que perpetuava-se no comando do país. O administrador, por exemplo, mostrava-se um sujeito autoritário, que desempenhava o papel de disciplinar as atividades da orquestra, vetando o direito expressivo por parte dos músicos, e censurando qualquer atitude que lhe parecesse suspeita ou que pudesse ser considerada uma afronta ao comportamento ordeiro exigido por ele.

Desse modo, percebe-se que, de acordo com Lahm (2009, p. 9), a música perpassa toda essa novela em que o escritor incorpora ao eixo semântico da narrativa os motivos (temas) do amor e do desamor, da solidão e da incomunicabilidade dos seres na grande cidade e, por fim, a luta dos mesmos para alcançar a felicidade pessoal. Em *O homem amoroso*, o autor segue um rumo diverso no tocante à invenção temática, pois não mergulha somente em aspectos históricos como o faz em muitos de seus trabalhos anteriores, e acaba voltando-se a fontes mais próximas, ou seja, sua experiência pessoal como músico. Como o autor conviveu com o universo musical, “a obra pode ser interpretada, por alguns, como “insinuantemente confessional”, com toques autobiográficos. O escritor, na construção do texto, coloca cada frase de forma exata, as palavras, por sua vez, parecem estar no lugar certo; insubstituíveis, como as notas que são desenhadas nas pautas com precisão, como obras musicais” (LAHM, 2009, p. 10).

A presença do personagem regente Urso-velho, por exemplo, de acordo com Lahm (2009, p. 11), trata-se de uma representação do fundador da Sinfônica de Porto Alegre, o maestro polonês Pablo Kómlós, músico conhecido de Luiz Antonio de Assis Brasil, e maestro de grande importância frente à Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), onde Assis Brasil fora músico durante a juventude, período anterior à sua entrada no universo literário.

Ao analisar os aspectos autoficcionais presentes nessa narrativa, Assis Brasil (2012), afirma que o enredo está intimamente relacionado com as suas experiências pessoais enquanto músico da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre durante aquele turbulento cenário político e social vivenciado no país. De acordo com a interpretação de Gasparini (2014) acerca da autoficção, a narrativa assisiana pode ser entendida enquanto autoficcional ao passo em que, sem abrir mão de um caráter verossímil, Assis Brasil transita entre o autobiográfico e o ficcional, levando o leitor à uma incapacidade de distinção clara entre essas duas formas de narrar.

Em síntese, a narrativa construída por Luiz Antonio de Assis Brasil em *O homem amoroso* não se trata exclusivamente de sua própria história, mas sim de uma reflexão sobre as suas próprias experiências enquanto músico profissional durante os anos da ditadura civil-militar brasileira, e a passagem marcante pelos seus 40 anos de idade, o que configura a obra enquanto autoficcional, uma vez que há relações entre as experiências vivenciadas pelo criador e a história representada no enredo de sua obra ficcional.

Publicado em 2016 pela L&PM, *O inverno e depois* é o romance mais recente de Luiz Antonio de Assis Brasil. Assim como ocorre na construção ficcional de *O homem amoroso*, a música e o exercício musical são temas centrais da narrativa construída por Luiz Antonio de Assis Brasil. Nessa obra, Julius, que atua como violoncelista da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, é um músico de meia idade em conflito com seu exercício musical e com diversos problemas pessoais. Com o intuito de resolver tais dilemas, o personagem assisiano se isola do mundo à sua volta na sua casa de infância, na Estância Júpiter, localizada no interior do pampa sul-rio-grandense, a fim de executar o difícil Concerto para violoncelo e orquestra, do compositor checo Antonín Dvořák e, com isso, se reencontrar com sua arte e acertar as contas com os conflitos do passado que ainda estão pendentes.

A narrativa assisiana se passa em três espaços-tempos: o pampa gaúcho, a cidade de São Paulo, e a cidade alemã de Würzburg. Além da recorrente temática musical, temos que

considerar, nesta análise, que o romancista também vivenciou, diretamente, os ambientes retratados em sua ficção, percorrendo, portanto, sobre cenários que são intimamente ligados ao seu imaginário, originando representações de duas realidades marcadamente distintas: o pampa sulino e o cenário alemão de Würzburg; e, a representação da vida musical brasileira e europeia. Essas experiências dizem respeito, conforme afirma o próprio Assis Brasil (2020), a narrativas que somente ele seria capaz de escrever, por conta de sua trajetória pessoal, e que, não por acaso, tais temáticas tornam-se recorrentes ao longo de seu percurso ficcional.

Tal como ocorre em *O homem amoroso*, o enredo de *O inverno e depois* estrutura-se novamente em torno de um músico violoncelista, mesmo instrumento executado por Luiz Antonio de Assis Brasil na juventude. Se na primeira obra Assis Brasil já apresentava ao leitor um músico com intensos conflitos pessoais e profissionais, o mesmo parece ocorrer em *O inverno e depois*, uma vez que, de acordo com Mutter (2017, p. 37) apesar de a música ser quase uma personagem nessa narrativa, o conflito apresentado é de ordem pessoal. O herói, Julius, é um gaúcho, violoncelista da Orquestra Sinfônica de São Paulo, que enfrenta uma guerra com seu próprio talento para conquistar uma música e um amor dos quais desistiu no passado. Trinta anos depois, seus fantasmas reaparecem para cobrar a dívida consigo mesmo e com o seu grande amor.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, por meio dessa breve análise, que os enredos ficcionalizados em *O homem amoroso* (1986) e *O inverno e depois* (2016) fazem desses títulos as obras que mais parecem conter traços autobiográficos ao longo de toda a ficção do escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, e que são ficcionalizados por parte do romancista. Como vimos, a primeira obra possui a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) como pano de fundo histórico, retratando a dramática condição do exercício musical

durante aqueles anos, aspectos que são bastante familiares à Assis Brasil, uma vez que ele atuou como músico profissional durante os anos de intensa repressão e censura oriundos da ditadura civil-militar que se perpetuava no poder, cerceando toda a produção intelectual e artística do cenário. Em *O inverno e depois*, os conflitos pessoais e profissionais também são autoficcionalizados, uma vez que o personagem principal da ficção assisiana compartilha não só do mesmo exercício musical do romancista, mas também do espaço-tempo comum ao escritor, expressando um posicionamento acerca da arte que é muito similar ao defendido por Luiz Antonio de Assis Brasil.

Além do exercício musical dos personagens específicos, e dos espaços-tempos narrados, merecem destaque também a posição assumida por Luiz Antonio de Assis Brasil com relação a arte e ao exercício artístico, representando também a prática musical em contextos distintos, seja no cenário europeu, onde essa arte é mais valorizada, ou em países subdesenvolvidos, próximos da barbárie, onde a arte desempenha um papel secundário no contexto social e cultural em que está inserida, e na formação dos sujeitos de um modo mais específico.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS BRASIL, L. A. **Concerto campestre**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- ASSIS BRASIL, L. A. **Música perdida**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- ASSIS BRASIL, L. A. **O homem amoroso**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- ASSIS BRASIL, L. A. **O inverno e depois**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- DOUBROVSKY, S. "O último eu". In: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DOUBROVSKY, S. **Fils**. Paris: Galilée, 1977.
- FAEDRICH, A. Autoficção: um percurso teórico. **Revista Criação & Crítica**, n. 17, 2016. p. 30-46. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/criacaoecritica/article/view/120842/121520>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GASPARINI, P. “Autoficção é o nome de quê?”. In: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaaios sobre autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 181-221.

LAHM, A. C. S. **A união das artes: música e literatura na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1892/1/410361.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022. .

LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL EM CASA. FLISM em casa, 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dr0NpbSZjG0&list=PLnKT0R6HLgh6\\_87c8O9zsUEOoQ5rcrG2&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=dr0NpbSZjG0&list=PLnKT0R6HLgh6_87c8O9zsUEOoQ5rcrG2&index=12)>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MUTTER, D. T. **Um romancista ao sul: a ficção de Luiz Antonio de Assis Brasil**. Porto Alegre: BesouroBox, 2017. 200p.

OLIVEIRA, S. R. **Literatura e Música: modulações pós-coloniais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

TV Câmara Porto Alegre. **Especial escritores: Luiz Antonio de Assis Brasil**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W-RMnmpQ7o8>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

## A SÁTIRA POLÍTICA EM GATOS À PAISANA DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO

### POLITICAL SATIRE IN UNDERCOVERED CATS OF GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO

Gláucia Elisa Zinani Rodrigues<sup>1</sup>

#### RESUMO

A proposta analisa a sátira na literatura pós-moderna produzida no romance *Gatos à Paisana*, de autoria do escritor erechinense Gladstone Osório Mársico (1927-1976). O recorte do estudo é 1962, ano de elaboração e publicação da obra. Objetiva-se a analisar a sátira em *Gatos à Paisana*, devido sua literatura ser crítica à vida sócio-político partidária, pois retrata o estabelecimento da Prefeitura Municipal de Erechim no contexto da década de 60, satirizando as personalidades que ocupavam cargos públicos em Erechim, em forma de caricaturas humorísticas. O estudo, em termos teóricos metodológicos, dialoga com a História Cultural e situa-se na fronteira entre a Literatura e a História. O cruzamento de fontes inclui revisão bibliográfica, documentos sobre a imigração por fontes orais e literárias.

**Palavras-chave:** A sátira. *Gatos à Paisana*. Gladstone Osório Mársico.

#### ABSTRACT

The proposal analyzes the satire in postmodern literature produced in the novel *Undercovered Cats*, written by the Erechinian writer Gladstone Osório Mársico (1927-1976). The cut of the study is 1962, year of elaboration and publication of the work. The objective is to analyze the satire in *Undercovered Cats*, because its literature is critical to the socio-political life of the party, as it portrays the

---

<sup>1</sup> Gláucia Elisa Zinani Rodrigues é licenciada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2012). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2019). Especialização em Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Pós-Graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa (2021) pela Dom Alberto. Doutoranda em História pela Universidade de Passo Fundo, orientada pela Prof. Dra Gizele Zanotto bolsista FUPF. E-mail: glauciaelisazinani@hotmail.com

establishment of the Municipality of Erechim in the context of the 60s, satirizing the personalities who held public positions in Erechim, in the form of humorous caricatures. The study, in theoretical and methodological terms, dialogues with Cultural History and is situated on the border between Literature and History. The cross-referencing of sources includes literature review, documents on immigration by oral and literary sources.

**Keywords:** Satire. *Undercovered Cats*. Gladstone Osório Mársico.

## 1 INTRODUÇÃO

Gladstone Osório Mársico (1927-1976), escritor nascido em Viadutos/RS, ex distrito de Erechim/RS. Violinista membro do Grupo Teatral Mario Corradi, Bacharel em Ciências Jurídicas, atuou como Advogado da *Jewish Colonization Association*<sup>2</sup>. Na política foi Presidente do Partido PTB, ex-vereador em Erechim (1956-1959). Um dos fundadores da Associação Internacional de Lions Clube de Erechim (1964-1965), Assessor Jurídico e Dirigente do clube esportivo Ypiranga Futebol Clube (1970-1971), Assessor Jurídico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Campus de Erechim, e da Cooperativa Triticola de Erechim, a Cotrel, como também de empresas do ramo do cinema, como o Cine Ideal o Cine Luz. Diretor da Companhia Telefônica Erechinense (1959-1964). Mársico e a esposa Yvonne Salomoni Mársico, davam amparo jurídico a Sociedade de Amparo às crianças, a SAMI, dentre outras realizações. Em 15 de outubro de 1975, recebeu o prêmio de Cidadão Benemérito. Em 3 de julho de 1977, por iniciativa do poder executivo torna-o patrono da Biblioteca Pública Municipal, e surge a denominação Biblioteca Pública Municipal Dr. Gladstone Osório Mársico, conforme Rodrigues (2019).

Na literatura publicou o livro de contos *Minha morte e outras vidas* (1958), e quatro romances: *Gatos à Paisana* (1962), *Cogumelos de*

---

<sup>2</sup> A *Jewish Colonization Association*, ICA, JCA criada em 11 de setembro de 1891 por *Moritz Hirsch*, com o propósito de facilitar a emigração em massa de judeus da Rússia e outros países do Leste Europeu.

*Outono* (1972), *Cágada (ou um município a passo de)* (1974) e encerra com a publicação *post mortem*, de *Furúnculo* (1994). A revista *Veja*, na sessão de Literatura, sob o título *À espera do Führer* na edição nº 187 (5 abr. 1972, p. 88), considerou Gladstone Mársico o “melhor talento satírico da nova literatura brasileira”, conforme Rodrigues (2019).

Para este artigo, optou-se em analisar *Gatos à Paisana*, publicada em 1962, pela Editora Sulina. A proposta objetiva-se a analisar a sátira em *Gatos à Paisana*, devido sua literatura ser crítica à vida sócio-político partidária, pois retrata o estabelecimento da Prefeitura Municipal de Erechim no contexto da década de 60, satirizando as personalidades que ocupavam cargos públicos em Erechim, em forma de caricaturas humorísticas. O estudo, em termos teóricos metodológicos, dialoga com a História Cultural e situa-se na fronteira entre a Literatura e a História. O cruzamento de fontes inclui revisão bibliográfica, documentos sobre a imigração por fontes orais e literárias.

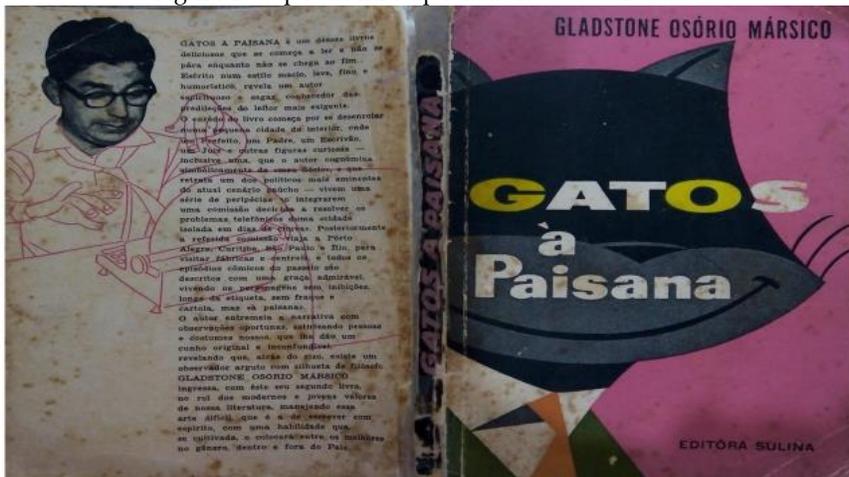
O romance *Gatos à Paisana* (1962), tem como cenário, uma pequena cidade do interior chamada ficcionalmente de Boa Vista, na qual realiza uma caricatura de um Vice- Prefeito. No decorrer da trama, há um Prefeito, um padre, um escrivão, um juiz e outras figuras curiosas, que uma delas, o autor cognomina simbolicamente de “meu sócio”, vivem uma série de peripécias ao integrarem uma comissão decidida a resolver problemas telefônicos de uma cidade isolada em dias de chuva. Posteriormente, esta comissão viaja a Porto Alegre-RS, Curitiba-PR, São Paulo-SP e Rio de Janeiro-RJ, a fim de visitar fábricas das empresas concorrentes do processo licitatório para a construção de uma Companhia Telefônica. O escritor entremeia a narrativa com observações oportunas, ironizando pessoas e costumes da época.

Para dar a sequência, o próximo tópico trará a análise A sátira política em *Gatos à Paisana* de Gladstone Osório Mársico e para finalizar uma breve consideração final.

## 2 A SÁTIRA POLÍTICA EM GATOS À PAISANA DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO

A primeira edição do romance *Gatos à Paisana*, publicada em 1962, pela Editora Sulina, e posteriormente republicada em 1982, pela Editora Movimento, para esta análise utilizaremos a primeira versão. O romance contém 162 páginas, dividido em 31 pequenos capítulos, e possui um narrador em primeira pessoa classificado como onisciente. As personagens são caricaturais, Mársico não utiliza nomes próprios para nomeá-las, mas chama-as pelos cargos que elas ocupam no meio público, como as personagens, o Prefeito, O Vice-Prefeito. Abaixo, a imagem da capa e contra-capa de autoria do produtor João Azevedo Braga, traz a única imagem de *Gatos à Paisana*.

Figura-1. Capa e contracapa do livro *Gatos à Paisana*



Data: 07 abr. 2022. Fonte: Acervo particular da autora.

Nota-se o desenho de um gato engravatado sorridente não uniforme na parte frontal do livro. Possivelmente, essa representação está associada a uma personagem intitulada na

ficção de *Meu sócio*, um Deputado Estadual do Rio Grande do Sul, influente nos rumos da cidade de Erechim. Em *Gatos à Paisana*:

Meu Sócio era um verdadeiro artista. Aquele sorriso encantador desarmava os mais ferrenhos adversários na profissão e na política. Dificilmente perdia uma causa e sabia como dominar sempre. Numa tinha pressa. A velha raposa esperava pacientemente que as uvas amadurecessem e depois se tornava proprietário exclusivo do pareiral. Em apenas poucos anos de atividade parlamentar tornou-se a figura mais respeitável da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e o próprio Governador sabia disso. Tanto que tinha o especial cuidado de assinar todos os seus decretos com a caneta de meu Sócio [...]. Cada mês vinha a cidade saber como se portavam as coisas. Mantinha uma vigilância periódica sobre o eleitorado para evitar que alguém lhe tomasse o lugar (MÁRSICO, 1962, p. 23-24).

Percebe-se que o desenho de um gato carrega um aspecto simbólico na literatura que, “a simbologia do gato é dual e até antagonista, a depender da época para que se possa dimensionar a simbologia do gato no texto em si e na relação do texto com a cultura” (QUEIROZ, 2010, p. 19). Pensa-se que o desenhista ao deixar sobressair o gato características humanas como a vestimenta masculina de terno e gravata e atribuindo-lhe um sorriso malicioso, poderia estar associada a imagem de um gato comparando a índole de um político corrupto. Já outro detalhe é a apresentação do livro na contra-capa:

*Gatos à Paisana* é um desses livros deliciosos que se começa a ler e não se para enquanto não se chega ao fim. Escrito num estilo macio, leve, fino e humorístico, revela um autor espirituoso e sagaz, conhecedor das predileções do leitor mais exigente. O enredo do livro começa por se desenrolar numa pequena cidade de interior, onde um Prefeito, um Padre, um Escrivão, um Juíz, e outras figuras curiosas inclusive uma, que o autor cognomina simbolicamente de <<meu sócio>>, e que retrata um dos políticos mais eminentes do atual cenário gaúcho- vivem uma série de peripécias ao integrarem uma comissão decidida a resolver os problemas telefônicos duma <<cidade isolada em dias de chuva>>. Posteriormente a referida comissão viaja a Porto Alegre, Curitiba, São Paulo e Rio, para visitar fábricas e centrais, e todos os episódios cômicos do passeio são descritos com uma graça admirável, vivendo os personagens sem inibições, longe da etiqueta,

sem fraque e cartola, mas << à paisana>>. O autor entremeia a narrativa com observações oportunas, satirizando pessoas e costumes nossos, que lhe dão um cunho original e inconfundível, revelando que, atrás do riso, existe um observador arguto com silhueta de filósofo. Gladstone Osório Mársico ingressa, com este seu segundo livro, no rol dos modernos e jovens valores de nossa literatura, manejando essa arte difícil, que é a de escrever com espírito, com uma habilidade que, se cultivada, o colocará entre os melhores no gênero, dentro e fora do País (MÁRSICO, 1962, s/p).

Já pela apresentação do livro percebe-se que Mársico organiza em seu enredo uma sátira política devido conter personagens que desempenham cargos públicos. Então, sobre a definição de sátira, “em rápidas palavras, a sátira de tradição lucílica caracteriza-se pela utilização regular de hexâmetros e pela finalidade moralizadora dos textos; nela o riso é utilizado como meio de denúncia dos vícios da humanidade” (SOETHE, 2003, p. 156). Já, complementando a definição de sátira política:

A sátira apresenta forte carga irônica, sarcástica para denunciar, criticar, e, por vezes, questionar fatos, pessoas, grupos sociais e políticos, etc. Não é possível ler uma sátira sem que haja um questionamento crítico e uma desconstrução da realidade posta em questão. A sátira política tem o poder de incomodar com suas palavras e símbolos implacáveis, com seus questionamentos inconvenientes, desafiando e provocando no leitor a “morte” de um imaginário construído culturalmente (FARIA, 2020, p.94).

A sátira política de Mársico traz a representação de personagens ligadas à política local de Erechim/RS. Em *Gatos à Paisana*, aparece a representação de um Prefeito,

O Prefeito terminou seu primeiro mandato com um saldo bem favorável de realizações, embora deixasse os cofres da Prefeitura quase raspados. Na ânsia de vultosos empreendimentos, descurou o controle financeiro (MÁRSICO, 1962, p. 31).

Aqui, Mársico satiriza a atuação do Prefeito José Mandelli Filho acusando-o de não ter controle com o gasto das verbas públicas. Em 1959, Gladstone Osório Mársico e Pedro Alexandre Zaffari

participaram de uma Convenção do Partido Trabalhista Brasileiro para a escolha do Candidato que representaria o Partido PTB, ao cargo de Vice-Prefeito, juntamente com o candidato a Prefeito José Mandelli Filho<sup>3</sup>, na Eleição Municipal de Erechim de 1959:

O lançamento do nome do sr. Pedro Alexandre Zaffari, atual Vice-prefeito e Oficial de Gabinete do Prefeito Municipal para concorrer à reeleição pelo Partido Trabalhista Brasileiro, ecoou nos meios políticos de nossa cidade, com surpresa geral, surgindo de imediato controvérsias em todos os setores políticos. O nome esperado por todos os políticos de Erechim, tanto do PTB, como de outros partidos, era o do dr. Gladstone Osório Mársico, jovem causídico que dedica inteiramente seus esforços por nossa cidade. Todavia, de surpresa trabalhistas do Bairro de Três Vendas, lançaram o nome do sr. Pedro Alexandre Zaffari, para concorrer na Convenção Municipal do Partido Trabalhista, a ser realizada no dia 27 do andante, com o dr. Gladstone Osório Mársico (A VOZ DA SERRA, 15 jul. 1959, p.1).

Pedro Alexandre Zaffari é eleito candidato a Vice-Prefeito pelos membros do PTB. Mársico aceitou o resultado e seguiu em frente na Câmara Legislativa com seus projetos de Lei até encerrar seu mandato em dezembro de 1959. Nesse cenário de política local, em 1962, Mársico faz uma caricatura do Vice-Prefeito, traz a política local de Boa Vista, de sua própria inexitosa candidatura de

---

<sup>3</sup> Iniciou sua carreira política como Prefeito de Erechim, cargo no qual permaneceu de 1952 a 1955. Eleito no ano seguinte vereador em Erechim pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), foi novamente prefeito de Erechim, de 1960 a 1963. Nas eleições estaduais no Rio Grande do Sul em 1962 foi eleito suplente de deputado federal. Concluindo seu mandato de prefeito em 1963, assumiu uma cadeira na Câmara Federal em abril de 1964, logo após a eclosão do movimento político-militar que depôs o presidente João Goulart e promoveu inúmeras cassações de parlamentares. Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional Número Dois e a posterior implantação do bipartidarismo, filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), eleito deputado federal nas eleições estaduais no Rio Grande do Sul em 1966, sendo reeleito nas eleições estaduais no Rio Grande do Sul em 1970. Em março de 1974, atuou como um dos sete representantes do MDB que compareceram à posse do presidente Ernesto Geisel. Novamente reeleito nas eleições estaduais no Rio Grande do Sul em 1974. Ao final do seu mandato, em janeiro de 1979, deixou a Câmara Federal, conforme o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (29 out. 2022, s/p).

vice-prefeito, e vê o Vice-Prefeito como um “gringo do interior”, e um “abastado da criação de suínos”, que tem o sotaque do interior e que consegue ingressar na política, por meio de indicação política de familiares empresários do ramo de transportes a empresa Unesul<sup>4</sup>. Em *Gatos à Paisana*:

O Vice-Prefeito descendia desse grupo biotipológico [descendente de imigrantes italianos], mas já participava daquela categoria dos colonos abastados que se dedicavam ao comércio e à criação de suínos. Quando veio á cidade, era respeitável prócer do partido contrário ao do meu Sócio. Mas este, com sua indiscutível habilidade, necessitando dum conchavo que lhe ampliasse as áreas do poder, viu que era chegada a hora de usar aquele elemento, que tinha sólido prestígio na Colônia e nas casas canônicas, induzindo-o a mudar de grei partidária, trazendo consigo seus aliados. Era o homem influente do povoado por seu dinheiro, pelo crédito que fornecia aos corentistas, pela amizade que desfrutava junto aos poderes públicos do Município e por ser comensal do pároco (MÁRSICO, 1962, p. 35).

Mársico faz uma caricatura do Vice-Prefeito, ao trazer características pormenores verossimilhantes com a trajetória de vida do Vice-Prefeito Pedro Zaffari. Mársico satiriza a Prefeitura

---

<sup>4</sup> A história da Unesul começou em 1937, quando João Lourenço e Pedro Zaffari utilizavam uma jardineira (caminhão-ônibus) entre São Valentim e Erechim. A empresa, com apenas um carro, era a Leão da Serra. Alto Uruguai, Planalto e Serra eram regiões com péssimas estradas. Em cada cidade havia uma pequena transportadora, geralmente com apenas um ônibus. Nesta época o deslocamento rodoviário era precário e as viagens por estradas eram uma aventura. Tinha horário para saída, mas não para chegar. A aviação engatinhava e o trem era o principal meio de transporte. Em 1947, Vitório Luís Zaffari [pai de Pedro Alexandre Zaffari] e mais 18 sócios fundaram a União Erechim de Transportes Ltda. - Unetral. Fortalecida, a nova empresa teve rápida expansão. Em 1964, a Companhia Transportadora Sulina, empresa de Passo Fundo do transporte de cargas, adquiriu a empresa de ônibus Reunida da Serra. No mesmo ano, Danilo Zaffari e Avelino Ângelo Andreis iniciaram as negociações para formação da Unesul. Com a fusão dos segmentos de ônibus das duas empresas, foi criada a maior empresa de transporte rodoviário intermunicipal e interestadual de passageiros do Rio Grande do Sul, conforme a reportagem *Solução ou burocracia?* Produzida por Luiz Carlos Schneider no jornal *O Nacional* (22 ago. 2016).

Municipal de Erechim, que deveria ser um ambiente de trabalho, mas que ao encontrar o Vice-Prefeito,

na Prefeitura, no seu gabinete de descanso. O gabinete dava para os jardins laterais do prédio, onde havia canteiros com ciprestes, e dele se divisava, ao longe, uma das franjas da cidade, zona em que predominavam os eucaliptos e os ervais. Apesar de seu cargo não ter outra função que a de substituir o Prefeito nos seus impedimentos e, portanto, com subsídios apenas esporádicos, a Câmara de Vereadores, por sugestão de meu Sócio, intituiu-lhe um pecúlio. Era esta uma das condições básicas do convênio sacrossanto. Criou, através de lei, o cargo de oficial de gabinete, com robustos vencimentos (dois terços do que percebia o Prefeito) e houve quem recomendasse o aproveitamento do Vice para granjear treino administrativo. Era uma elegante maneira de propinar a escola que não tivera quando pequeno (MÁRSICO, 1962, p. 35).

Aqui, Mársico satiriza a atuação do Vice-Prefeito, Pedro Alexandre Zaffari no exercício do cargo de Prefeito, para substituir José Mandelli Filho no período de 17 de Janeiro de 1957 a 6 de Fevereiro de 1957, quando o Prefeito Mandelli Filho se ausentava para concorrer ao cargo de Deputado Estadual do Rio Grande do Sul. Também critica que o Vice-Prefeito recebia um salário, isso vem de encontro com a reportagem, *Economizará aproximadamente o Município 800 mil cruzeiros*, publicada no jornal *A Voz da Serra* de 26 julho de 1959. Nela consta o resumo do plenário e a votação do projeto de Lei de Mársico, que extinguiria o posto de Oficial de Gabinete,

caso venha ser minha modesta pessoa quem assumirá tão honroso cargo de Vice-Prefeito Municipal, podem estar certos meus nobres colegas, que solicitarei a esta mesma Casa, a extinção do posto de Oficial de Gabinete. Saliento, todavia, que essa determinação, deverá inicialmente partir do Prefeito Municipal eleito, sem sua determinação, uma vez que o cargo de Oficial de Gabinete é cargo de confiança, não poderei tomar tal medida. Quero deixar bem claro, que não assumirei o posto de Oficial de Gabinete, visando unicamente economizar para os cofres municipais. O cargo de Vice-Prefeito Municipal, é do conhecimento dos meus ilustres pares, que é um cargo honorífico, sem renumeração (A VOZ DA SERRA, 26 jul. 1959, p.1).

Sabe-se que Pedro Alexandre Zaffari ocupava o cargo de oficial de Gabinete, Mársico através do seu projeto de lei buscava extinguir cargo de confiança no município, alegando que o custo era desnecessário. “O Oficial de Gabinete, atualmente percebe a importância de Cr\$ 16.000,00 mensais, sendo, portanto, aproximadamente Cr\$800.000,00 pelo quadriênio”, conforme (A VOZ DA SERRA, 26 jul. 1959, p. 1).

Durante as décadas de 1940-1960, Erechim dependia economicamente do transporte ferroviário e aéreo de Erechim, não adiantava ser a Capital do Trigo em 1956 e continuar isolada do Estado. Dessa forma, faltava infraestrutura no setor da mobilidade desenvolvimento econômico-industrial, pois Erechim era uma cidadezinha de interior, aproximadamente, distante 370km da Capital do Estado, com carência de estradas, visto que, somente a partir da década de 60, se inicia a construção de calçamento em regiões centrais da cidade. Nas zonas rurais, devido ao agravamento em dias chuvosos tornava-os intrafegável. E nesse contexto, a única empresa que operava o serviço telefônico em Erechim, era a CTN, Central Telefônica Nacional, que não conseguia prestar serviço eficiente. Com isso, não tinha um sistema telefônico de qualidade, afetando o desenvolvimento das diversas áreas econômicas do município.

Devido essa situação caótica da locomoção, foi aprovada a criação da Companhia Telefônica Municipal de Erechim, foi aprovada pelo projeto de Lei Municipal 442, de 11 de janeiro de 1958, de autoria de Gladstone Osório Mársico e concretizada sua instalação no final da década de 60. O prefeito José Mandelli Filho na Portaria nº. 46/60<sup>5</sup>, nomeia Mársico, ao cargo de diretor da comissão:

O Prefeito Municipal de Erechim [José Mandelli Filho], no uso das atribuições nomeia o bacharel Gladstone Osório Mársico para, sem percepção de honorários, proceder o estudo completo e atinente da

---

<sup>5</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. Secretaria de Administração. Portaria nº. 46/60. 29 jan.1960.

instalação das linhas telefônicas automáticas em Erechim, ficando, portanto, plenamente credenciado neste sentido a dar integral cumprimento ao que se dispõe a Lei N.442, de 11 de janeiro de 1958, que criou a Companhia Telefônica Municipal, podendo adotar as medidas que julgar conveniente no sentido de facilitar a sua tarefa, de relevante interesse público (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 29 jan.1960).

Sobre a relação do livro *Gatos à Paisana* com o projeto de instalação de telefones e da comissão responsável por vistoriar, Hugo Ernesto Generali, ex funcionário da COST, Companhia Organizadora de Serviços Telefônico em sua lembrança, traz:

Eu considero o Dr. Gladstone como meu... segundo pai, porque através dele eu consegui um emprego numa empresa no Rio de Janeiro, chamada COST, Companhia Organizadora de Serviços Telefônicos que era conveniada da SIEMENS DO BRASIL, então ele faz o relato nessa viagem, nesse livro, *Gatos à Paisana*, que ele foi com o prefeito, com o juiz com a esposa e tal, e tinha um senhor na empresa SIEMENS chamado Picket, um inglês que fez essa intermediação porque tinha, com a SIEMENS, porque tinha mais empresas interessadas em instalar telefones em Erechim, porque aqui em Erechim era faixa de fronteira, com Santa Catarina presume, então por ser faixa de fronteira tinha uma verba específica para telefones (GENERALI, 2021, p.1).

O entrevistado comenta a verossimilhança entre o episódio histórico e a obra literária *Gatos à Paisana*. O entrevistado sobressalta, outro aspecto, quanto ao custeio da Companhia Telefônica Municipal, pela:

Comissão da Faixa da Fronteira, pagará 50% do custo das obras [...]. Erechim o núcleo comercial e industrial da Faixa da Fronteira deste Estado, canaliza para os cofres federais e estaduais arrecadações sempre crescentes (A VOZ DA SERRA, 13 jan. 1960).

Dessa forma, a dívida seria paga pela clientela que adquiriu o telefone e a outra parte pela Comissão da Faixa da Fronteira<sup>6</sup>. A

---

<sup>6</sup> A Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira – CDIF é órgão de assessoramento superior destinado a propor medidas e coordenar ações que visem ao desenvolvimento de iniciativas necessárias à atuação do Governo federal na faixa de fronteira.

formação da comissão da Companhia Telefônica Municipal e a visita em Capitais, nas sedes das instalações das empresas concorrentes do processo licitatório para a construção da Companhia Telefônica Municipal de Erechim é retratada em *Gatos à Paisana*:

Certa vez fui convidado, para visitar as instalações telefônicas de Porto Alegre, Curitiba, São Paulo e Rio. O convite viera porque eu fazia parte da comissão julgadora da concorrência pública para a instalação de telefones automáticos na cidade (MÁRSICO, 1962, p. 17). O convite não só para mim como para toda a comissão julgadora, inclusive as esposas (MÁRSICO, 1962, p. 29).

Percebe-se a característica verossímil sobre a formação da Comissão e a viagem realizada pelo grupo da Companhia Telefônica Municipal custeada pelas empresas concorrentes. Na ata s/n, da Prefeitura Municipal de Erechim, de 25 de julho de 1960, da comissão de julgamento da concorrência pública para instalação de telefones automáticos à cidade de Erechim, traz que a comissão julgadora da concorrência para a instalação de telefones, era composta pelo,

Senhor Prefeito Municipal José Mandelli Filho, Dr. Oscar Cardoso Kremer, juiz de direito, sr. Aldo Castro, comerciante, Eolo Arioli, comerciante e o bacharel Gladstone Osório Mársico, Diretor da Companhia Telefônica Municipal [...]. Com a palavra o Diretor da Companhia, ele mesmo foi dito que recebera, para transmitir a comissão, um convite das concorrentes *SIEMENS DO BRASIL*, a *ERICSON DO BRASIL* e a *STANDAR ELÉTRIC*, para que seus integrantes visitassem, antes de qualquer decisão sobre a concorrência, as fábricas e de demais instalações da aparelhagem oferecida à Erechim. Foi dito, também, que igual convite já havia sido feito, em época anterior, pela Importadora União Ltda. Posta a discursão a matéria, resolveu a comissão por unanimidade, aceitar os convites, dispondo-se a visitar todas as fábricas e instalações telefônicas similares às apresentadas por todas as Companhias concorrentes, dando-lhes ciência desta decisão, e sustentando seu pronunciamento definitivo “sine die”. Pelo Dr. Oscar Cardoso Kramer foi dito que já houvera lido o parecer do engenheiro Mário da Cunha Lannes, bem como os senhores Aldo Castro e José Mandelli Filho (PREFEITURA MUNICIPAL, 25 jul. 1960, p.4).

Já a imagem 2, é uma foto do grupo de representantes da Comissão formada para avaliar as propostas das empresas concorrentes: a *SIEMENS DO BRASIL*, a *E'RICSON DO BRASIL* e a *STANDAR ELÉTRIC*. A empresa escolhida para prestar o serviço em Erechim foi a *SIEMENS DO BRASIL*.

Figura-2. Comissão da Companhia Telefônica de Erechim, frente a empresa *SIEMENS DO BRASIL*



Da esq. P /dir. Aldo Affonso Castro, [sem identificação], [sem identificação], [Vilma Arioli], [Eolo Arioli], [sem identificação], [sem identificação], esposa de Gladstone O. Mársico Yvonne Salomoni Mársico, Gladstone O. Mársico, Clélia Maria Mandelli [Primeira-Dama], José Mandelli Filho [prefeito de Erechim em 1960], outros dois sem identificação. São Paulo, 1960. **Fonte:** Acervo Biblioteca Pública Municipal Dr. Gladstone Osório Mársico.

Contudo, *Gatos à Paisana* traz uma representação da organização política local representada pela atuação de um Prefeito, um Vice-Prefeito e da instalação da Companhia Telefônica Municipal de Erechim criada em 1958.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sátira política caricatural de Gladstone Osório Mársico traz representações de pessoas que atuavam diretamente no âmbito político municipal e estadual, como o Prefeito José Mandelli Filho e do Vice-Prefeito Pedro Alexandre Zaffari, o autor explora a cidade de Erechim num processo de modernização com a construção da Telefônica. Esta sátira política carrega uma representação sob o ponto de vista do autor, da instalação da Companhia Telefônica de Erechim, e do contexto político do final das décadas de 50 e 60. Ainda, há muito para se analisar na obra *Gatos à Paisana*, sobre a instalação da Telefônica em Erechim, mas para este artigo foi possível trazer somente uma parte ínfima da tese de Doutorado em História que está sendo desenvolvida. Por fim, é interessante observar na literatura a representação da influência na política-local das vivências e decisões de uma cidadezinha de interior.

### REFERÊNCIAS

- ATA CÂMARA DE VEREADORES DE ERECHIM. Ata s/n. 25 Jul. 1960, p.4.
- A VOZ DA SERRA. Francisco Rosa Osório, presidente do núcleo PTB em Erechim. **Não recebi a gratidão de muitos pelos meus serviços prestados a causa trabalhista.** 15 jul. 1959.
- A VOZ DA SERRA. **Economizará aproximadamente o Município 800 mil cruzeiros.** 26 jul. 1959, p. 1.
- CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO E HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **José Mandelli Filho.** Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-mandelli-filho>>. Acesso em: 29 out. 2022.

FARIA, Rosa Maria da Silva. Sátira como crítica política na escrita de Borges. **REVELL - Revista de estudos literários da UEMS**, 3(26), 85–102. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4062>>. Acesso em: 29 out. 2022.

GENERALI, Hugo Ernesto Generali. **Vivências em Erechim**. Entrevista concedida a Gláucia Elisa Zinani Rodrigues. Erechim/RS, 29 jul. 2021, s/p. Trabalhou como Oficial de justiça, e ex-funcionário da COST, Companhia Organizadora de Serviços Telefônicos trabalhando com Mársico na Companhia Telefônica Municipal de Erechim.

MÁRSICO, Gladstone Osório. **Gatos à Paisana**. Porto Alegre. Sulina, 1962.

RODRIGUES, Gláucia Elisa Zinani. **A representação do imigrante judeu na literatura do Rio Grande do Sul: Cágada e o exército de um homem só**. 2019. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2236>>. Acesso em: 11 set. 2022.

QUEIROZ, Nouraide Fernandes Rocha. **Imagens mí(s)ticas do gato** / Nouraide Fernandes Rocha Queiroz. – Natal, RN, 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/16288/1/Nouraide\\_FRQ\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/16288/1/Nouraide_FRQ_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2022.

SCHNEIDER, Luiz Carlos. **Solução ou burocracia?** O Nacional. Sessão Teclando. 22 ago 2016. Disponível em: <<https://www.onacional.com.br/cidade,2/2016/08/22/teclando,103530>>. Acesso em 29 out. 2022.

SOETHE, Paulo Astor. Sobre a Sátira: Contribuições da Teoria Literária Alemã na Década de 60. **Fragmentos**, número 25, p. 155/175 Florianópolis/ jul - dez/ 2003.

VEJA. Sessão de Literatura. **À espera do Führer**. Edição nº 187, 5 abr.1972, p. 88.

## Locais de pesquisa

Arquivo Histórico Juarez Miguel Illa Font. Erechim/RS.

Biblioteca Pública Municipal Gladstone Osório Mársico.  
Erechim/RS.

Câmara de Vereadores de Erechim/ Atas da Câmara de Vereadores  
de Erechim (1956-1959).

Jornal **A Voz Da Serra** (1945-1990).

QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO EM *ÁGUA DE BARRELA*, DE ELIANA ALVES CRUZ  
RACIAL AND GENDER ISSUES IN *ÁGUA DE BARRELA*, BY  
ELIANA ALVES CRUZ

João Pedro Sgarbi Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo propõe-se a realizar uma análise qualitativa do romance brasileiro *Água de barreira* (2018), de Eliana Alves Cruz, pela perspectiva da crítica feminista e da literatura afro-brasileira. Os principais objetivos da pesquisa são estudar algumas das personagens femininas a partir dos conceitos de performatividade e gênero apontados por Butler em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019), e averiguar como a obra se enquadra e dialoga com a noção de literatura afro-brasileira proposta por Duarte em *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção* (2008). Além disso, também são essenciais para esta pesquisa algumas entrevistas dadas pela autora sobre o processo de escrita, nas quais ela relata a importância de histórias contadas oralmente por uma familiar para a construção da narrativa. Considerando certa atenção que a obra tem recebido e a dimensão da pauta racial no contexto brasileiro e na literatura, justifica-se a relevância de uma pesquisa que explore tais relações. Com as reflexões feitas, foi possível concluir que a obra possui grandes contribuições para a crítica literária feminista, assim como corresponde com o conceito de literatura afro-brasileira de Duarte.

**Palavras-chave:** *Água de barreira*. Feminismo. Literatura afro-brasileira;

**ABSTRACT**

This paper proposes a qualitative analysis of the Brazilian novel *Água de barreira* (2018), by Eliana Alves Cruz, from the perspective of the feminist criticism and the afro-brazilian literature. The main objectives of the research are to study some of the female characters from the concepts of performativity and gender pointed out by Butler in *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity* (2019), and to find out how the novel fits and dialogues with the notion of afro-brazilian literature proposed by Duarte in *Afro-Brazilian Literature: a concept under*

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria e bolsista CAPES; licenciado em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa.

construction (2008). Besides that, some interviews given by the author about the writing process are also essential for this research, that's where she points out the importance of stories told orally by a family member for the construction of the narrative. Considering certain attention that the novel has received and the dimension of the racial agenda in the Brazilian context and in the literature, the relevance of a research that explores such relations is justified. With these studies, it was possible to conclude that the book has great contributions to the feminist literary criticism, as well as corresponds to the concept of afro-brazilian literature. **Keywords:** *Água de barrela*. Feminism. Afro-brazilian literature.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>2</sup> propõe-se a realizar uma análise qualitativa da obra *Água de barrela* (2018), de Eliana Alves Cruz, pela perspectiva da crítica feminista e da literatura afro-brasileira. Os principais objetivos são analisar algumas personagens femininas a partir do conceito de performatividade de Butler (2019) e compreender como o romance se enquadra no conceito de literatura afro-brasileira, por meio da verificação de cinco constantes discursivas apontadas por Duarte (2008).

Sendo a temática principal da obra a história das gerações de uma família escravizada no Brasil desde o período colonial, julga-se relevante dar luz ao olhar do “outro”, que por muito tempo foi ocultado e ignorado na história. Além da relevância social de falar sobre esse livro dentro de um contexto decolonial, por se tratar de uma obra vencedora do Prêmio literário Oliveira Silveira da Fundação Palmares e lançada há tão pouco tempo, ainda são poucos os estudos acerca dela. Assim, julga-se necessário e interessante estudar um texto que dialogue tanto com o seu contexto sociocultural e com a literatura brasileira.

---

<sup>2</sup> Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Referencial teórico

Como norte para esta pesquisa, o referencial teórico adotado consiste, principalmente, nos estudos de Judith Butler e Eduardo de Assis Duarte, visando as suas contribuições para refletir sobre o feminismo e a literatura afro-brasileira.

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019), Butler discute sobre noções sociais provenientes de uma binaridade nos sujeitos como consequência de uma heterossexualidade compulsória. Conforme a autora, a partir da identificação de um sujeito baseada em seu sexo biológico, por meio de relações de poder, é definido culturalmente o lugar que esse sujeito ocupa no mundo. Nas palavras da autora:

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2019, p. 26).

Quando o sujeito transgride essas barreiras impostas previamente e desvia das normas que lhe foram atribuídas, ele é marginalizado e sofre para se sentir parte da sociedade. Um conceito essencial trabalhado por Butler que utilizaremos é o de performatividade: para a autora, quando um sujeito se identifica com um determinado gênero, ele reproduz repetidamente práticas que vão de encontro a uma noção pré-determinada do que é ser, por exemplo, um homem heterossexual. Logo, a construção da identidade do sujeito, o seu reconhecimento de gênero e sexualidade, ocorrem por meio da performatividade.

Ademais, Butler também problematiza a questão de identidade, que é tão mobilizada pelos estudos feministas. Para a autora, deveria ocorrer uma desconstrução, posto que, ao se falar de uma identidade feminina, por exemplo, ainda é estabelecida

uma categoria correspondente para gênero e sexo e os sujeitos que deveriam ser libertados são restringidos, assim “a tarefa aqui não é celebrar toda e qualquer possibilidade *qua* possibilidade, mas redescrever as possibilidades que já existem, mas que existem dentro de domínios culturais apontados como culturalmente ininteligíveis e impossíveis” (BUTLER, 2019, p. 213).

Quanto à crítica feminista, a sua necessidade é justificada por Zinani (2012), pelo fato de que o olhar sobre o feminino era feito pela perspectiva do homem, não da mulher, e, muitas vezes, ele era carregado de estigmas e valores masculinos inadequados. Assim, para analisar obras que retratassem a mulher, a crítica literária feminista era essencial no âmbito de dar uma base teórica coerente. A evolução da crítica acompanhou diretamente as conquistas adquiridas pelas mulheres com o passar dos anos, podendo ser compreendida em três ondas e ainda um movimento pré-feminista com a publicação de *Reivindicação dos direitos das mulheres* (2016) por Mary Wollstonecraft.

Assim como a crítica feminista, os estudos sobre a literatura afro-brasileira também têm crescido e ganhado destaque. Em *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção* (2008), Duarte destaca algumas constantes discursivas utilizadas como parâmetros para se pensar a literatura afro-brasileira: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público leitor. Para o autor, sozinhas, nenhuma dessas constantes define a literatura afro-brasileira, mas a interação entre elas sim. Sobre a temática, ele afirma que:

Um dos fatores que ajuda a configurar o pertencimento de um texto à Literatura Afro-brasileira situa-se na temática. Esta pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas conseqüências ou ir até à glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba. A denúncia da escravidão já está no citado Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. Já os feitos gloriosos dos quilombolas estão presentes tanto no Canto dos Palmares, de Solano Trindade (1961), quanto no Dionísio esfacelado (1984), de Domicio Proença Filho, e em diversos outros autores empenhados em reconstituir a memória de lutas dos que não se submeteram ao cativo. Tais textos polemizam com o discurso colonial que, conforme salienta Fanon, trabalha pelo apagamento

de toda história, cultura e civilização existentes para alguém ou além dos limites da sociedade branca dominante (DUARTE, 2008, p. 13).

Esse apagamento não se restringe apenas a fatos históricos, mas também a um grupo de tradições e elementos culturais e religiosos do povo negro. As temáticas da literatura afro-brasileira também podem ser sobre questões vividas por negros na contemporaneidade, como a exclusão e as consequências do período da escravidão nos dias de hoje.

A questão da autoria, entretanto, é um pouco mais complexa. Há uma problemática em entender por literatura afro-brasileira qualquer texto literário que tenha como temática o negro, pois há a defesa de uma literatura negra de autoria branca e corre-se o risco da redução ao negrismo. Ainda assim, não se pode dizer que todos os autores negros produzem literatura negra, afinal, alguns autores não reivindicam esse título e não o associam ao seu projeto literário. Baseado nesses fatores, Duarte afirma que a autoria deve ser compreendida “não apenas como um dado exterior, mas na condição de traduzida em constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2008, p. 15).

Para tratar do ponto de vista, o autor analisa desde obras publicadas no século XIX a obras mais recentes e identifica que há uma perspectiva distinta da branca – especialmente a perspectiva branca racista –, que ultrapassa modelos europeus consolidados. Ao adotar essa perspectiva, ocorre a superação do discurso colonizador e opera como o elo da cadeia discursiva que irá configurar a afrodescendência na literatura brasileira. A linguagem está diretamente vinculada à perspectiva, escolhas vocabulares não ocorrem ao acaso e são indícios da ordem discursiva de um texto. Para Duarte, a afro-brasilidade se faz presente na linguagem por meio de termos, ritmos e da ressignificação, ela deve romper com os padrões estabelecidos pelos brancos.

Por fim, quando pensamos no público leitor de uma literatura afro-brasileira, naturalmente imaginamos que, por questões culturais e identitárias, o alvo principal são pessoas pretas. Conforme apontado

por Duarte, a missão é desafiadora. Um dos desafios enfrentados é o grande espaço que a tecnologia tem ocupado nas vidas das pessoas, assim como a ideia de que a literatura pertence à elite, não ao povo. Uma possível resposta para essa questão seria a inclusão digital, permitindo que mais e mais pessoas possam ter acesso a essa literatura e dialoguem com as suas questões.

É essencial, também, justificar a escolha do termo literatura afro-brasileira em detrimento de literatura negra ou literatura afrodescendente. De acordo com a pesquisa de Maria Nazareth Soares Fonseca, em *Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?* (2006), o uso do termo literatura negra remete à luta do povo negro em uma sociedade excludente e à ressignificação da palavra negro, que era usada negativamente. Por outro lado, o termo literatura afro-brasileira estabelece uma conexão direta entre a produção literária e o continente africano, enquanto a escolha por literatura afrodescendente também ressalta a relação ancestral com a África, mas com o peso das mudanças que essa ancestralidade sofre no Brasil.

Dentro desse panorama, vemos bastante sentido em optar por literatura afro-brasileira, porém, incluindo nela a definição que acompanha literatura afrodescendente. Entendemos que, além da denominação “literatura negra” abrir espaço para interpretações problemáticas, como entender que ela consiste em qualquer obra literária que tenha o negro como temática principal, ela parece ser muito ampla e, mesmo assim, talvez não dê conta de questões tão específicas que atravessam a literatura brasileira. Não podemos ignorar que, apesar de vários países terem escravizado povos negros oriundos de várias regiões do continente africano durante um longo período, o Brasil, como colônia portuguesa de dimensão continental, passou por um processo colonial único e que envolveu diversas etnias, desde os diferentes povos originários que já estavam aqui, a colonizadores de países europeus e escravizados de vários cantos da África, especialmente os últimos, trazendo culturas, costumes e religiões distintas. Assim, parece que “literatura negra”, no singular, poderia ser utilizada para falar da produção literária no Brasil, nos

Estados Unidos ou qualquer outro país, como se a temática em comum fosse suficiente para enquadrar inúmeros entrecruzamentos culturais e artísticos em uma mesma categoria.

Por fim, também vale destacar os motivos pelos quais não se deve dizer que ela é apenas literatura brasileira e não há necessidade para outra nomenclatura. Devido ao apagamento de obras que não foram escritas por ou sobre brancos ao longo da história, a exemplo de *Úrsula* (2019), de Maria Firmina dos Reis, criou-se um conceito de literatura brasileira extremamente limitado e que escolheu prestigiar obras e escritores que não representam a realidade da produção literária no Brasil, tornando necessária a criação de uma categoria que resgatasse e trouxesse à luz essas obras apagadas, além de garantir espaço para novos textos. Desse modo, tratamos como “literatura afro-brasileira”, obras literárias ricas e com questões raciais que, sem dúvida, podem dialogar com literaturas e vivências negras de outros países, mas são um produto artístico e cultural essencialmente brasileiro e, incontestavelmente, parte importante da literatura brasileira.

## 2.2 Metodologia

Esta pesquisa básica consiste em realizar uma análise qualitativa do romance *Água de barrela* (2018), de autoria de Eliana Alves Cruz, sob a luz da crítica feminista e da literatura afro-brasileira. Como uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-analítico, o instrumento utilizado para responder à pergunta levantada será a leitura de textos teóricos e entrevistas dadas pela autora que embasem nossa reflexão. De acordo com a bibliografia utilizada, será feita uma comparação da teoria com os dados encontrados procurando responder à pergunta norteadora deste trabalho: como a obra *Água de barrela* se enquadra na definição de literatura afro-brasileira de Duarte e como ela pode ser interpretada sob a perspectiva da crítica feminista?

### 2.3 Contextualização e análise da obra

Em *Água de barrela*, Eliana Alves Cruz narra a saga de uma família afro-brasileira, desde os primeiros membros a chegarem no Brasil durante o período da escravidão, às gerações seguintes. A obra inicia com a comemoração dos 100 anos da matriarca da família, Damiana, no centenário da Lei Áurea e a sua reflexão sobre a vestimenta de todos os membros da família na festa: roupas brancas. Isso a leva de volta para os tempos de lavadeira, profissão que garantiu a sobrevivência dela e das mulheres da sua família, negras que faziam da barrela – mistura alvejante com cinzas de madeira utilizada para branquear as roupas – um meio de vida.

Dividido em três partes, o romance descreve o desenvolvimento da família remontando a história de gerações entre a primeira metade do século XIX e a segunda metade do século XX. Dando ênfase às personagens femininas, a autora narra os sofrimentos e conquistas dessas pessoas durante a escravidão, assim como a luta que permaneceu após a esperada conquista de 1888. Em contraste, também acompanhamos o desenvolvimento das gerações da família Tosta, os senhores de escravos e donos de engenho na cidade de Cachoeira, local para onde vão Akin e Ewa Oluwa assim que desembarcam da espinhosa viagem no tumbeiro que os trouxe do reino de Oió.

Note que anteriormente foram utilizadas as expressões “Eliana Alves Cruz narra” e “a autora narra”. Sim, a autora é a narradora. Um aspecto bastante singular sobre a obra é que um leitor desavisado não tem como saber se a narrativa é inteiramente ficcional ou baseada em fatos reais até se aproximar do fim do livro, quando aparecem indícios de que a narradora é da mesma família das personagens sobre quem fala e que as histórias dessa família são as histórias dos antepassados de Eliana. Além disso, a voz que narra também dá a entender que já sabe o “fim” da história enquanto apresenta os percalços das personagens, como neste trecho:

E assim armaram a fuga pra Salvador para dali uma semana, quando iriam buscar um quartel e se incorporar às tropas. Eram homens fortes e no auge da forma física. Firmino contava 24 anos e Fiel, 23. Uma vez no exército, sonhavam, seriam homens livres para sempre. No final, iriam alcançar seus objetivos, mas de formas impensadas e pagando preços altos (CRUZ, 2018, p. 85).

Quando a narradora diz que os personagens alcançariam os objetivos a alto custo, ela demonstra já ter um conhecimento sobre a história completa, do início ao fim. Durante a maior parte da narrativa ela permanece assim, narrando de fora um universo sobre o qual ela tem conhecimento total, porém, ela vai se inserindo aos poucos quando se aproxima do fim.

A família das irmãs Tosta possuía bens imóveis no Rio, afinal, muitos membros foram altos dirigentes no país desde os tempos do Império, residindo na cidade que foi capital da nação. A filha mais nova de dona Maricota e Dr. Adolpho, Maria Auxiliadora, faleceu no Rio de Janeiro, apenas com a presença de minha tia e madrinha, Einar, no hospital. Estava muito só (CRUZ, 2018, p. 303).

Até esse trecho, em momento algum a primeira pessoa havia aparecido, apenas o uso da terceira pessoa. A partir disso, podemos depreender que dentro da tipologia narrativa estruturalista, a voz narrativa predominante se enquadra como heterodiegética, visto que ela não presenciou os eventos que está relatando. Porém, em alguns trechos próximos do fim da narrativa, ela aparece como alguém que participa da narrativa, mas não narra suas próprias experiências, homodiegética.

Considerando que a obra possui um número relativamente grande de personagens bastante importantes, não é proporcional ao tipo desta pesquisa realizar uma análise de todas as protagonistas de cada geração que aparece no livro. Assim, foram escolhidas apenas algumas personagens, mas salientamos que a análise delas não representa ou dá conta de todas, dada a diversidade de temas e complexidade das vidas apresentadas. A primeira personagem que iremos analisar é Ângela, esposa de

Moreno, o homem que era responsável por “colocar a ordem”, vigiar e punir os escravos da fazenda. Ângela, apesar de branca, não era uma mulher de posses, o que a permitia se sentir superior aos negros escravizados e inferior à sinhá com quem convivia. Ela e Moreno não tinham o melhor dos relacionamentos, ele era apaixonado por Isabel e cobrava a esposa por nunca ter conseguido lhe dar um filho. O resultado desse relacionamento é uma cena terrível de feminicídio, Moreno chega em casa bêbado chamando por Isabel e eles começam a discutir, ela admite ter traído ele e é morta com um golpe de facão.

Algo que diz muito sobre quem era Isabel, é uma frase dita a Moreno durante a discussão, “Eu sou uma negra branca! Eu sou uma negra branca! Eu sou uma negra branca! – repetia sem cessar” (CRUZ, 2018, p. 58). O que seria uma negra branca e o que isso diz sobre ser mulher naquela época? Uma interpretação possível é a de que ser negro é viver mal, é ser inferior, é não ser tratado dignamente, exatamente as condições de Ângela. Logo, ela acha que vive em uma posição tão ruim quanto a das mulheres negras e a única coisa que as difere é a cor da pele.

Embora compreendamos o raciocínio de Ângela, sabemos que não é exatamente assim. Por mais sofrida que fosse a vida dela, isso era consequência da sua classe social e do seu gênero, não da etnia. Enquanto mulheres negras eram submetidas a trabalhos pesados, intermináveis e não remunerados, Ângela ainda vivia sem ser submetida a isso. Outra diferença é que, por mais que naquela época o corpo da mulher estivesse sob o domínio dos homens, o de Ângela deixou de ser do pai para ser do marido, enquanto o da mulher negra era quase público. Se tomarmos como exemplo Isabel, ela era propriedade de uma família e ainda estava sujeita a estupros e outros abusos sem sequer ter o direito de contestar. Assim, apesar de se sentir como uma negra branca, Ângela não era nada além de mulher, eram o seu gênero e sexo que definiam a pressão de ser mãe e o terror que ela viveu na mão de Moreno. A situação dessa personagem dialoga diretamente com o conceito de performatividade de Butler. Desde o seu nascimento, a Ângela

foram atribuídas funções sociais baseadas exclusivamente no seu sexo biológico, como ela se identificava com o gênero que lhe foi atribuído, não havia outra opção senão cumprir com as demandas sociais estabelecidas, casar e tentar ter filhos.

Outra personagem que é bastante complexa e desperta várias reflexões é Damiana. Filha de Martha, mãe de duas filhas, Celina e Anolina, era casada com João Paulo e vivia em um momento mais avançado da história, quando (legalmente) não havia mais escravidão. Assim como as outras mulheres da história, a vida dela foi marcada pelo esforço. Quando a filha mais velha, Celina, quis ingressar na Escola Normal, Martha e Damiana foram grandes incentivadoras, mas não João. Ela não conseguia entender por quais motivos o marido não gostaria que as filhas tivessem acesso aos estudos e instrução. Pouco antes do ingresso de Celina na escola, Martha mostra uma caixa com joias que ela adquiriu e guardou ao longo da vida, justamente com o intuito de poder propiciar aos seus descendentes algo que ninguém pudesse tirar deles, o estudo. Infelizmente, João vê o momento em que a avó dá as joias a neta, rouba a caixa e some no mundo. Damiana acaba ficando responsável por cuidar da mãe e das duas filhas, uma que precisava de recursos para seguir com os estudos e outra que demandava tempo e tratamento por ser esquizofrênica.

Mesmo sem querer, Damiana acaba representando a realidade de muitas mulheres brasileiras: abandonada pelo marido, sustentando a família e única responsável por cuidar das filhas. A história dela, por mais pessoal que seja, reflete uma posição bastante comum para a mulher. O que seria dessas famílias se a mãe não assumisse a responsabilidade pelos filhos? Como pode que tantos homens se sintam no direito de isentar-se das atribuições de pai? Tanto essas perguntas quanto as respostas delas são atravessadas pelas questões de performatividade. Quando João sentiu autorização para abandonar (e também roubar, mas essa não é a questão aqui) as filhas nos braços da mãe, ele não foi o primeiro e nem o último homem a fazer isso. Estamos falando de práticas sociais que atribuem aos homens e mulheres diferentes funções no

âmbito familiar. A noção de que homem deve ser o provedor financeiro e a mulher a cuidadora do lar deveria ter ficado com João no século XX, mas, essa discussão ainda tem um caminho pela frente.

Não podemos esquecer, é claro, que Damiana não mobiliza apenas questões de gênero, além de ser uma mulher, ela era uma mulher preta. Isso significa que qualquer esforço dela para contornar o abandono seria dobrado. Antes de ser vista como mulher solteira, Damiana era vista como negra. Mesmo em uma época em que a escravidão já havia sido abolida, o lugar que ela ocupava ainda não era de igualdade, e, infelizmente, isso é tão verdade, que até hoje a luta de mulheres pretas não acabou.

A terceira e última personagem feminina que iremos analisar aqui é Ewa/Helena, a que deu origem às quatro gerações consecutivas apenas de mulheres nessa família. A história dela começa ainda no continente africano, quando ela e Akin/Firmino são capturados por traficantes de escravos e trazidos para o Brasil sob péssimas condições de higiene e sobrevivência. Ewa já saiu de lá grávida do irmão de Akin, Gowon, e, desde o princípio, não teve seu corpo respeitado. Ainda no percurso até o navio, ela sofreu abusos e foi silenciada ao chorar a morte do marido.

Ao chegar no Brasil, a realidade dela não foi muito diferente. Ela teve o “privilégio” de trabalhar na casa grande e, mesmo grávida, foi explorada exaustivamente, de modo que sucumbiu durante o parto:

Ela se empenhou ao máximo para seguir os conselhos das novas amigas, mas nos dias finais da gravidez, sentia como se o corpo apenas caminhasse pela terra; parecia que não estava mais ligada a este mundo. Não esboçou reação com o tapa de mão cheia em seu rosto dado por sinhá Joanna, por conta de uma xícara que deixou quebrar. Também parecia uma estátua de granito quando a palmatória estalou em sua mão, castigo ainda pelo mesmo “grave” delito de ter quebrado uma xícara. Em seus últimos delírios, ela era outra vez Èwà Oluwa e sorria ouvindo os orikis declamados por parentes e convidados em seu casamento, diante de toda a família reunida (CRUZ, 2018, p. 32).

Aqui, vemos claramente a desumanização que era feita dos escravos, especificamente as mulheres, que tiveram seus corpos violados e desrespeitados mesmo nos últimos momentos antes de parir. Se as mulheres brancas podiam parir no conforto dos seus lares, era porque havia alguém que as amparasse de todas as formas possíveis, os escravos. Ewa trabalhou incansavelmente e foi agredida sem consideração alguma por ela ou pela criança que levava na barriga. Mesmo após ela ter morrido, foi por sorte do destino que Dona Joana tenha permitido que a criança vivesse.

Dona Joanna rumou contrariada para ver a recém-nascida da recém-chegada, disposta a se desfazer dela de alguma maneira. A mãe morreu e não lhe serviria de ama de leite para algum dos seus ou para aluguel, e a criança era só mais uma boca que demoraria a dar algum lucro, mas quando viu o bebê com uma cabeleira fina e vasta mudou de ideia. Riu-se até as lágrimas caírem, pois a achou muito “engraçada” (CRUZ, 2018, p. 32).

Para ela, tanto Ewa quanto a filha só precisariam viver enquanto trouxessem lucros, como trabalhar ou servir de ama de leite. Por mais que Ewa tenha vivido a maior parte da vida em paz, em comparação às suas descendentes, o seu sofrimento não foi menor, principalmente se pensarmos que ela foi a única que conheceu a vida antes da escravidão, a única que soube o que era viver sem tamanho horror e tinha um antes para comparar. Até poderíamos arriscar pensar que por saber o que era viver bem, seu sofrimento tenha sido ainda maior. Se realmente foi, não podemos dizer.

Por fim, analisaremos a obra a partir do conceito de literatura afro-brasileira desenvolvido por Duarte. Sem sombra de dúvidas o tema da narrativa dialoga diretamente com a proposta do autor. A autora, durante entrevistas para o canal *Justa Causa* e para o programa *Ciência e Letras*, explica que o processo de escrita do romance iniciou colecionando histórias orais contadas por seus avós e a partir disso ela realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o recorte de tempo que pretendia abordar, especificamente sobre o Recôncavo de Cachoeira. Outro dado importante, que aparece tanto na entrevista quanto no último capítulo da obra, é a

quantidade de informações que ela conseguiu com a tia avó Anolina, ou tia Nunu, que sofria de esquizofrenia paranoide. Cruz relata que a família não levava a tia a sério e julgava que as coisas ditas por ela não passavam de alucinações, porém, ela era a única pessoa viva que, de fato, viveu durante boa parte do período que é descrito e conheceu as personagens sobre as quais Cruz pesquisava. O método para conseguir essas informações, entretanto, foi um pouco excêntrico: como a tia pensava estar vivendo entre 1920 e 1940, Cruz entrava no “jogo” e conversava com ela como se também vivesse nesse mesmo período, literalmente interpretando.

O que a autora faz durante esse processo de coleta de dados que culmina na escrita do romance é exatamente o “resgate da história do povo negro” descrito por Duarte. *Água de barrela* se encaixa em todos os “requisitos” que uma obra literária afro-brasileira deveria se encaixar. A autora é uma mulher preta que recupera a história da família e a condensa em um romance premiado pela Fundação Palmares. Juntas, a perspectiva adotada e a linguagem utilizada produzem uma forte crítica ao processo de colonização e denunciam as raízes do racismo que existe no Brasil até hoje. Desde os termos utilizados, às ironias, como colocar a palavra privilégio entre aspas quando conta que Ewa foi trabalhar na casa grande, o posicionamento da autora é inconfundível. Enfim, chegamos no tópico do público leitor. Não foram encontrados dados significativos sobre a circulação da obra, porém, é possível depreender, a partir do prêmio, das entrevistas dadas pela autora e da existência de uma edição comercial lançada pela editora Malê, que há um público interessado em ler a obra de Cruz e outras como a dela.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, podemos concluir que *Água de barrela*, de Eliana Alves Cruz, tem uma rica contribuição para refletir questões de interesse da crítica

feminista, assim como se enquadra no conceito de literatura afro-brasileira descrito por Duarte. Apenas analisando algumas personagens, já foi possível depreender noções de gênero da época e que são perpetuadas até hoje, logo, acreditamos que há, ainda, espaço para uma análise de outras personagens que não foram contempladas neste trabalho. Ademais, chamamos atenção para a riqueza da obra, visto que analisamos apenas alguns poucos elementos e há muitos outros que ainda podem ser verificados por trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- Canal Saúde Oficial. **Ciência & Letras – Água de barrela**. YouTube, 16 de março de 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ea4TLdU\\_7t4](https://www.youtube.com/watch?v=ea4TLdU_7t4)>. Acesso em: 27 de julho de 2022.
- CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, pp. 11-23.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?. In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- JUSTA CAUSA. **Justa Causa entrevista Eliana Alves Cruz (Água de Barrela e O crime do cais do Valongo)**. YouTube, 13 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djgu3kvOEhQ>. Acesso em: 27 de julho de 2022.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras** [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo, 2016.

ZINANI, Cecil J. A. Crítica feminista: uma contribuição para a história da literatura. In: IX Seminário Internacional de História da Literatura, Porto Alegre. **Anais**. Seminário Internacional de História da Literatura. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

## O LEITOR-MODELO COMO UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA EM DOIS CONTOS DE STEPHEN KING THE MODEL-READER AS A POSSIBILITY READING IN TWO TALES BY STEPHEN KING

Sabrina Amalia Antunes Schneider<sup>1</sup>

### RESUMO

Uma história que transmita informações seguras aos seus leitores deve prever esse leitor como estratégia textual. É o que formula Umberto Eco em um dos capítulos de *Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (1986), livro em que trabalha com a semiótica narrativa. Usando de suas considerações sobre um possível Leitor-Modelo, o presente trabalho analisa dois contos do autor norte-americano Stephen King, que contempla um dos arquétipos pressupostos por ele mesmo para apresentar uma das criaturas sobrenaturais da história da literatura: o Vampiro e suas peculiaridades como ser sombrio. Os dois contos estão presentes na coletânea *Pesadelos e paisagens noturnas I* (2013), que articula propositalmente a ordem de ambas histórias no livro.

**Palavras-chave:** Vampiros. Umberto Eco. Stephen King. Leitor-Modelo.

### ABSTRACT

A story that conveys secure information to its readers should predict this reader as a textual strategy. This is what Umberto Eco formulates in one of the book chapters *Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (1986), in which he works with semiotic narrative. Using his considerations about a possible Model Reader, the present works analyzes two short stories by the American author Stephen King, which contemplates one of the archetypes presupposed by himself to present one of the supernatural creatures in the history of literature: the Vampire and its peculiarities like being gloomy. The two tales are present in the collection *Pesadelos e paisagens noturnas I* (2013), which purposefully articulates the order of both stories in the book.

**Keywords:** Vampires. Umberto Eco. Stephen King. Model Reader.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pelo PPGL/UPF com Bolsa CAPES. Mestra em Letras do PPGL/UPF com Bolsa CAPES. Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF).

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo processo de escrita envolve a participação integral de seu autor, que precisa estar constantemente atualizado para atingir os objetivos que tem em mente, visto que para preencher possíveis lacunas do leitor para a sua interpretação as informações precisam estar dentro da compreensão de mundo que seu destinatário possui, sejam de elementos dentro dos discursos ou fora dele. Para que tal elaboração, o escritor necessita utilizar estratégias textuais que se encontram, dessa forma, no texto e fora dele, estratégias estas que possam ser relacionadas pelo leitor. Em seu livro *Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (1986), Umberto Eco postula conceitos e significados da semiótica e as atualiza para as escritas narrativas como forma de interpretação conjunta. Em específico para este trabalho, trata de um possível “Leitor-Modelo” que, acredita ser, uma das estratégias previstas pelo autor, pois esse necessita visualizar seu destinatário perante a mensagem que deseja transmitir com a máxima cooperação interpretativa. Tal estratégia seria uma possibilidade de construção e compreensão do texto narrativo.

Tratando a respeito dessa estratégia viva incitada por Eco, este artigo traz suas ideias referentes a existência desse leitor que se movimenta juntamente com o texto e procura atualizá-lo com as pistas deixadas pelo autor para a interpretação do texto. Tal artimanha textual também prevê um “Autor-Modelo”, que permite ao emitente se colocar como estratégia na geração do texto e que reflete, também, no leitor pressuposto inicialmente.

Pretendendo-se apresentar essa estratégia como instrumento de análise textual, foram utilizados dois contos do autor norte-americano Stephen King, que possui outras obras do gênero terror/suspense, o qual presume-se sua forma de expressar na escrita tais características de enredos do tipo. Com isso, foi possível a leitura analítica desses contos, presentes no livro *Pesadelos e paisagens noturnas I* (2013), que originalmente foram organizados pelo próprio autor e que apresenta intenções específicas quanto à

disposição das histórias. Afinal, tudo que o autor se disponha a fazer possui ligações e objetivos, encontrados no “não-dito”, outra terminologia explicada por Umberto Eco e que é uma das estratégias de análise dos contos.

Desta maneira, tem-se na primeira parte do artigo o aporte teórico vinculado especificamente à teoria de Umberto Eco no livro antes referido, em que os conceitos de “Leitor-Modelo”, “Autor-Modelo” e “não-dito” são explorados para a constituição analítica, para que, na sequência, a própria análise seja explanada. Assim, na segunda parte tem-se a análise do primeiro conto em questão, *O piloto da noite* (2013), o qual torna-se a primeira constituição da proposta do trabalho, e para que se possa seguir com a reflexão acerca do conto *Popsy* (2013), ambos do autor Stephen King. Ao final, as considerações sobre o conteúdo aqui proposto que explicitam o objetivo atingido deste trabalho.

## 2. UM LEITOR PRESSUPOSTO

Ao elaborar um texto, o autor reflete as ideias que pretende apresentar sobre determinado assunto e elabora mecanismos de coesão textuais que facilitarão ao leitor estabelecer relações semânticas coerentes. Todo processo de criação envolve a reflexão das formas de apresentar seu ponto de vista e, também, uma história. Para tal, pensa-se em prender a atenção do leitor com elos que liguem os conhecimentos prévios e a compreensão discursiva que vem como auxiliares na interpretação do texto como um todo. Apesar de demonstrar ser completo, um texto não o é por não somente apresentar a interpretação em seus elementos linguísticos, mas também nas frases e termos que o compõe. Para Umberto Eco, um texto é incompleto pelas funções sintáticas que determinados usos da palavra se fazem em sentidos distintos ao usual, pois, ao depender da função que exerce na frase, ele não terá uma interpretação linguística, mas um “impacto emotivo e [uma] sugestão extralinguística.” (1986, p. 35) Em um dicionário, um termo já apresenta incompletudes, pois apenas a definição mínima

lhe é conferida; quando o termo entra em contato com outros, passa a ter muitos outros sentidos, ainda de acordo com o autor.

Umberto Eco (1986, p.36), postula outro fator que não permite ao texto sua completude: a complexidade textual não permite que a interpretação seja isolada ao apresentar a ideia do “não-dito” Esse, por sua vez, carrega em si o que se esconde na profundidade da palavra, o que não aparece explícito na superfície do texto. O não-dito irá necessitar do envolvimento e da consciência do leitor para ter sentido, já que exigirá níveis de análise conversacional do seu destinatário. Tais níveis encontram-se, por exemplo, nas prerrogativas que o autor deixa em branco para que seu leitor preencha as lacunas, pois ele se faz preguiçoso para que seja interpretado: “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (ECO, 1986, p. 37). E nesse funcionamento, ocorre a atualização significativa feita pelo leitor, que irá emitir essa interpretação conforme lhe for permitido, pelas lacunas e aberturas deixadas pelo autor; o escritor faz, assim, que seu trabalho se transforme pelas mãos do leitor, criando a interpretação que lhe foi permitida pelas lacunas e aberturas.

Desta forma, o autor usa de competências que irão conferir conteúdo às expressões utilizadas como estratégia textual, tendo em mente que as competências que ele utiliza para a construção do texto serão suficientes para a interpretação do leitor. Dessa forma, prevê um “Leitor-Modelo” (ECO, 1986, p. 39), que atualiza pra si as informações deixadas pelo autor, movimentando-se interpretativamente enquanto o autor cria o texto, permitindo esse preenchimento de lacunas pelo leitor por meio de sua bagagem de conhecimentos e permitindo-se, também, a exploração de outros pontos da narrativa, não cabendo a necessidade de explicar cada aspecto e característica da história que está construindo.

O texto tem como condição a cooperação do leitor para se atualizar, podendo-se dizer que essa prerrogativa interpretativa do leitor torna-se um mecanismo do autor para a produção do texto, como presume Umberto Eco: “Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de

outros [...]” (1986, p.39). Tem-se que o autor pressupõe um Leitor-Modelo, mas também pode instituí-lo por meio de estilos e conhecimentos específicos para a elaboração de seus enunciados. As escolhas que serão utilizadas irão influenciar a compreensão, além de ampliar a carga significativa presentes no texto, tendo em vista o conhecimento prévio do leitor previamente instaurado para aquela leitura. Caso o autor não tenha em mente que o destinatário terá os saberes necessários para compreender o que está sendo criado, a leitura se perde quando o leitor não consegue preencher os espaços vazios deixados propositalmente pelo locutor; a mensagem acaba tendo a interferência da não-compreensão leitora, o que impede que a totalidade do conteúdo seja apreendida.

Dentro das influências postuladas pelo autor, o texto poderá especificamente dirigir-se a um público alvo específico, sejam de quaisquer delimitações pressupostas por ele. Assim, o Leitor-Modelo irá deparar-se com um texto fechado, escrito direcionado a sua especificidade enciclopédica, mas pode ocorrer o inverso: a carência de informações que não irão contemplar totalmente a interpretação suposta.

E se um texto com alvo selecionado cair em mãos de alguém com nenhum conhecimento na área? O leitor que se deparar com algo não compreensível à suas capacidades, pode reinterpretá-lo e criar um sentido totalmente distinto do proposto pelo autor, pois irá atualizá-lo para si e nas dependências de suas condições enciclopédicas. Um texto fechado permite ainda mais interpretações quando isola esse Leitor-Modelo, que passa a ler não só na superfície tecida, mas no não-dito, no que vai surgindo durante a leitura e passa a carregar outro significado não cogitado pelo autor, um significado que não se distancie, mas que ecoe mutuamente ao principal gerado, que consiga cruzar leituras anteriores e referenciadas nas palavras do autor.

Os textos abertos preveem interpretações possíveis, diferentes do uso fixo dos textos fechados. Pode-se ler com outro objetivo em mente um texto literário, e isso terá um resultado positivo ou negativo. Contudo, o público alvo fixado de um texto aberto permite

que sua interpretação seja fixa pelo objetivo ao qual foi gerado, tornando-o assim impossibilitado de rever novos significados, apesar de existir uma corrente de interpretações infinitas.

Além das estratégias envolvendo as interpretações e o uso, respectivamente, de textos abertos e fechados, considerar o autor e o leitor como estratégias textuais torna-se equivalente quando se imagina quem de fato escreveu os enunciados e para quem escreveu, querendo dizer algo específico perante um contexto específico. Tem-se o autor, então, como sujeito de sua própria enunciação, já que se prevê na leitura de seu alvo definido. Ao ativar seu dicionário enciclopédico, o Leitor-Modelo mostra como pretende encarar a leitura que tem em mãos ao inferir quem a escreveu, e pode se aproximar mais da ideia de um “Autor-Modelo” (ECO, 1986, p. 46) do que do inverso: “A hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do próprio Autor-Modelo parece mais garantida do que aquela que o autor empírico formula acerca do próprio Leitor-Modelo.” (ECO, 1986, p.46). Postulando uma série de estratégias textuais, o enunciador necessita prever esse Leitor-Modelo, o que somente se encontra nas operações coesivas encontradas no corpo do texto. Já o leitor empírico, sendo ele o destinatário do produto final, garante por segurança uma imagem do seu emitente por meio da mensagem, deduzindo uma imagem de alguém que enunciou e está no enunciado, pois as marcas estilísticas e os usos lexicais também fornecem informações do autor. Dessa forma, o Autor-Modelo fornece nos subtextos, no não-dito, o que pode estar relacionado à circunstância enunciativa, que gera coerência na sua formulação.

Ambos, Autor e Leitor-Modelo, fornecem estratégias na geração textual, como também conectam informações que carecem de atenção ao interpretar o discurso. O autor, ao ter em vista à quem irá se dirigir, torna-se alvo de quem o lerá, criando um elo entre criador e criatura, ousa-se dizer. E isso permanece nas atualizações que se darão e que permitem a outros leitores se inteirarem do texto e de seu autor. A circunstância da enunciação irá possibilitar os sentidos e objetivos do texto aberto, que sempre

se atualiza para cada leitor que lhe dará a chance de ser lido, permanecendo, assim, uma corrente de infinitas interpretações.

Tendo em vista os postulados de Umberto Eco aqui referidos, faz-se possível a interpretação de textos dentro do universo literário. Principalmente dentro da ficcionalidade da escrita, para que o autor não necessite a cada instante explicar as razões e cada característica que tem em mente para seu destinatário, ele faz a criação tendo em vista o dicionário enciclopédico de seu leitor para que este compreenda também a narrativa que tem em mãos. Tomando por base esta ideia, fez-se possível olhar com tais prerrogativas para os dois contos que serão aqui interpretados com os conceitos de Umberto Eco. Desta maneira, o primeiro conto a ser analisado será *O piloto da noite* (2013), tendo em mente a disposição organizacional do livro feita pelo próprio autor, Stephen King, para, na sequência, compreender, em conjunto, o conto *Popsy* (2013). Pelas palavras de Eco, as narrativas de Stephen King.

### 3. UM DRÁCULA COMO PILOTO

Tendo em vista a ideia de Leitor-Modelo proposta por um Umberto Eco (1986), além da prerrogativa de existir um Autor-Modelo como estratégia textual, toma-se em mãos dois contos escritos por Stephen King para prover uma análise embasada nessa terminologia referida por Eco. Ambos os contos encontram-se em um coletânea dividida em dois livros, na sua tradução para o português: *Pesadelos e paisagens noturnas I e II* (2013). Os contos escritos originalmente na década de 1980 foram publicados pela primeira vez em 1993, os quais imagina-se que foram organizados com alguma sequência intencional, já que nada na literatura pode ser desmerecido pela intencionalidade do autor. Há sempre o envolvimento do escritor em suas publicações, em que ele participa da composição estrutural para que seus objetivos interpretativos sejam atingidos dentro do repertório de seu leitor.

O primeiro conto a ser analisado prevê em seu título uma interpretação prévia: em *O piloto da noite* (2013) sugere-se a ideia de,

como o autor escreve enredos que contemplam o terror, suspense e o fantástico, nada mais equivalente nesse título do que o relacionar a uma das primeiras histórias de terror já escritas: *Drácula*, de Bram Stoker. O livro, escrito em 1896, apresenta um dos arquétipos referenciados pelo próprio Stephen King em *Dança Macabra* (2013) que, juntamente com outros dois livros pioneiros no gênero<sup>2</sup>, formaram a tríade de arquétipos sobrenaturais: a Coisa Inominável, o Lobisomem e o Vampiro. Este último, então, presume a ideia manifesta no título do conto e vai se confirmando no decorrer da leitura, pois o piloto referencia-se a algo que voa, e a atmosfera criada, a noite, liga-se ao sobrenatural. Além desta ideia, ao pensar em um animal que voa a noite é possível relacionar ao morcego, o qual, em muitas versões, tal criatura liga-se ao personagem vampiresco das histórias sobrenaturais, sendo possível uma prévia compreensão de quem seria este piloto da noite.

Uma série de assassinatos passam a ocorrer nos aeroportos pequenos no interior dos Estados Unidos e o personagem que vai em busca de tornar isso uma matéria de jornal é o repórter Richard Dees. Seu editor-chefe, da revista *Inside View*, lhe fornece imagens das vítimas com mordidas do pescoço, um furo na jugular e outro na carótida. Nas primeiras páginas já se percebe o detalhe que querem apresentar na reportagem: o assassino pensa ser o Conde Drácula, um vampiro. Há a ideia em que se presume que o leitor conheça os detalhes de como um vampiro passa a matar suas vítimas. Tal estratégia é percebida nitidamente e possibilita, assim, que a leitura atinja a interpretação desejada.

A história se desenvolve com características que guiam o leitor à percepção de se tratar, de fato, de um vampiro: presença característica da vestimenta proposta inicialmente em *Drácula*, a capa preta por fora e vermelha sangue por dentro; rastros de terra do aeroplano, indicando a necessidade de haver um caixão com a terra de suas origens para que o vampiro pudesse dormir durante

---

<sup>2</sup>O *médico e o monstro* (1886), de Robert Louis Stevenson e *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley.

o dia, caso tendo contando com a luz solar, se queimaria; os ataques ocorrerem à noite, com a mesma percepção sobre o sol o ferir; o meio de transporte para alcançar suas vítimas, um aeroplano: “O Conde Drácula com uma licença de piloto civil.” (KING, 2013, p.122). Esta última indica que a noção do personagem ter o dom de voar se concretiza pela criação humana do aeroplano, mas que não se funda na concepção do vampiro ser voador, pois necessita de outra coisa para se locomover pelo globo. Suas asas são mecânicas, com a capacidade humana de tornar possível os ataques deste que pensa ser um vampiro.

O desfecho da história ocorre com o encontro do repórter com sua matéria viva (ou “morta-viva”) em um banheiro, após ele ver os estragos causados pelo Piloto da Noite no terminal:

Achava que já tinha visto de tudo, mas *nunca* tinha visto nada assim. *Nunca*. Quantos?, choramingou sua mente. Quantos você pegou? Seis? Oito? Uma dúzia, talvez?

Não sabia dizer. O Piloto da Noite transformara o pequeno terminal numa loja de material de demolição. Havia corpos e pedaços de corpos por toda a parte. Dees viu um pé enfiado num tênis preto Converse e fotografou-o. Um tronco dilacerado – fotografou-o. Ali estava um homem vestido com um macacão de mecânico sujo de graxa, que ainda estava vivo. [...] Seu rosto tinha sido rachado bem ao meio, da testa até o queixo. Seu nariz estava cortado ao meio, fazendo Dess pensar, por alguma razão alucinada, numa salsicha na grelha, partida e pronta para botar no pão.

Dess tirou uma foto (KING, 2013, p. 151, grifo do autor).

Percebe-se, neste fragmento, que o autor prevê um Leitor-Modelo ao detalhar a cena em questão, criando a ideia de que ele irá suportar essa imagem de carnificina, se não, a descrição não ocorreria. O autor, aqui, tem ciência de seu público alvo, que se faz tolerante com cenas características do gênero terror e suspense, não inviabilizando novos leitores, mas assegurando os que já possui. Estes detalhes não fogem à interpretação do Leitor-Modelo, que já se familiariza com a escrita do autor em questão, sendo peça fundamental para a descrição narrada.

No banheiro, o repórter não suporta ter que ser o transmissor dessa reportagem para a *Inside View*, pois nunca, como no trecho acima, havia se deparado com uma imagem sanguinolenta como esta. Enquanto reflete sobre sua condição como jornalista, ouve um barulho de alguém usando o sanitário, porém não vê ninguém refletido no espelho. Ele observa atentamente pelo reflexo que o líquido em contato com o material se torna visível, mas não há ninguém. A compreensão vem quando lembra da ausência de reflexo de um vampiro em superfícies espelhadas. O medo surge e o ser vem em seu pescoço para conversar, pedindo que seu rolo de câmera seja entregue:

Viu-se dando meia-volta e enxergando o que o espelho não iria, não podia, mostrar. Viu-se olhando para o Piloto da Noite, seu amigo pirado, uma coisa grotesca salpicada de sangue, pedaços de carne e tufos de cabelos arrancados. Viu-se tirando uma foto atrás da outra enquanto o avanço automático zumbia... Mas não ia haver nada disso.

Absolutamente nada.

Porque eles tampouco podiam ser fotografados (KING, 2013, p.154).

A insistência na ausência do reflexo torna a história uma ponte característica entre *Drácula* de Bram Stoker e essa criatura chamada aqui neste conto de Piloto da Noite. As características entre o romance de 1896 e o conto da década de 1980 são semelhantes, e carregam a enciclopédia necessária ao leitor pressuposto de se adaptar ao que Stephen King narra, dentro de sua própria enciclopédia como leitor. O autor faz uso de seus conhecimentos para incluir o vampiro em sua história, sem perder as peculiaridades básicas que definem a criatura vampiresca original. O Leitor-Modelo aqui se define, na pressuposição do autor de crer que seu destinatário conhece as nuances do romance de 1896. Contudo, há mais detalhes entre este conto e o segundo a ser analisado que requerem a estratégia do Leitor-Modelo de Umberto Eco.

#### 4. UM AVÔ ZELOSO

Após o leitor ter realizado a leitura do conto *O Piloto da Noite* no livro *Pesadelos e paisagens noturnas I* (2013) de Stephen King, segue-se para o conto *Popsy*. Nele, o personagem Sheridan tem dívidas com agiotas e necessita realizar outro tipo de serviço para um cliente em específico, conhecido como Senhor Mago. O homem turco trata como mercadoria crianças menores de seis anos, em que Sheridan é seu contratado para sequestrar tais crianças em shoppings quando elas estiverem perdidas de seus pais. Isso leva ao sequestro de um menino muito diferente das crianças que Sheridan costuma sequestrar, pois ele diz estar procurando pelo seu Popsy e que ele se ausentou para procurar algo para o menino beber. Quando Sheridan sugere a ida do Popsy até uma loja de *fast food*, o menino o questiona do porquê o Popsy teria ido àquele lugar: “Tem certeza que era Popsy? Porque eu não sei por que ele iria a um lugar onde eles...” (KING, 2013, p. 160). O próprio Sheridan interrompe o raciocínio do garoto, e a frase fica sem o final.

Quem leu o conto em sequência ao *Piloto da Noite* pode se questionar com a interpretação de “eles” serem os humanos e a continuação ser “comem”. Mas isso torna-se uma influência anterior do conto precedente por se tratar de um vampiro como ser sobrenatural na história. Pode-se deixar em aberto a compreensão neste ponto da história, e prosseguir com a leitura para entendê-la.

O garoto entra na van do sequestrador com ideia de estar sendo ajudado, porém quando Sheridan o prende com algemas, ele tenta fugir e apresenta uma força descomunal para um garoto de sua idade, o mordendo na mão. Após conter a situação por ter feito o menino desmaiar, Sheridan prossegue com seu serviço. Nesse momento, Sheridan imagina que a situação daria uma notícia semelhante as que saem em revistas como a *The National Enquirer* e a *Inside View*. A referência à revista do repórter do conto, que antecede este, marca a ideia do leitor se deparar com uma criatura semelhante àquela do conto *O Piloto da Noite*. O leitor, aqui, passa a encarar com outra percepção os detalhes que seguem o enredo.

Quando o menino acorda, começa a dizer à Sheridan que ele irá se arrepender quando o seu Popsy o encontrar, pois ele sente seu cheiro e voa. A figura de Popsy sendo apresentada como algo que sente o cheiro da criança e que possui a habilidade de voar remete o Leitor-Modelo a, novamente, a criatura vampiresca. Durante a conversa, pelo espelho retrovisor, Sheridan percebe que o menino tem lágrimas rosadas, além do menino forçar a barra ao qual está preso e conseguir torcê-la. Essa força deixa o sequestrador em alerta, pedindo que o garoto se cale. A força da criança e as lágrimas em tom rosado sinalizam ao Leitor-Modelo a características de um ser sobrenatural, pois não é comum às crianças terem muita força para entortar uma barra e chorar lágrimas misturadas ao sangue.

Após um tempo de viagem, de repente, a lua some como se encoberta com algo grande que está voando. O garoto, de imediato, clama por seu Popsy. Sheridan reconhece seu medo se instalando e percebe que o garoto tem dentes maiores que o normal:

Mas de repente ficou assustado, muito assustado. Olhou para o garoto. O lábio superior do garoto estava novamente puxado para trás, deixando os dentes à mostra. Os dentes eram muito brancos, muito grandes. Não... grandes, não. Grandes não era a palavra certa. *Compridos* era a palavra certa. Especialmente os dois no alto, de cada lado. Os... como é que se chamavam? Os caninos (KING, 2013, p.168, grifo do autor).

Essa percepção fornece a Sheridan as lembranças do que o garoto havia falado sobre seu Popsy, que levam a suposição se tratar de um ser sobrenatural, um vampiro a procura de sua criança. Impactos contra o veículo ocorrem e o garoto passa a dizer que foi roubado, transformando-se em raiva pura. Uma sucessão de características no ataque ocorre:

Depois uma mão, mais parecendo uma *garra* do que uma mão, arrebentou a janela lateral e arrancou a seringa que Sheridan estava segurando, junto com dois de seus dedos. Em seguida, Popsy retirou toda a porta do lado do motorista da sua moldura, as dobradiças agora parecendo retorcidos e

brilhantes pedaços de metal inútil. Sheridan viu uma *capa enfunada, negra por fora e forrada de seda vermelha por dentro*, e a gravata da criatura... [...].

As garras penetrando através de seu blusão e da camisa na carne dos ombros. Os olhos verdes de Popsy de repente ficaram vermelhos como rosas de sangue.

- Nós fomos ao shopping porque meu neto queria uns bonequinhos das tartarugas Ninja – sussurrou Popsy, e seu hálito era como carne estragada. – Aqueles que mostram na TV. Todas as crianças os querem. Você devia tê-lo deixado me paz. Você devia *nos* ter deixado em paz (KING, 2013, p. 169, grifo nosso).

As garras e a capa de Popsy concluem a ideia central de estar se tratando de um vampiro, semelhante ao Conde Drácula, como nas características apresentadas no conto anterior, o que sugere a premissa estratégica de existir sim um Leitor-Modelo. Será possível afirmar uma ligação entre ambos? Pode-se confirmar um parentesco entre as histórias, já que há referência sobre *Popsy* avô e neto vampiros, e sobre *O Piloto da Noite* um vampiro a parte?

Acomete-se a possibilidade de ser uma família com descendência do Conde Drácula ao perceber a ausência de um dos familiares, o pai. No não-dito, pode-se presumir que ambos os contos possuem uma ligação com características de hereditariedade, pois se tratam de vampiros com as mesmas forças, aparência e apresentações descritas em ambos enredos. Havendo a lacuna criada pelo parentesco entre avô e neto, há uma característica que conclui a hereditariedade vampiresca, preenchendo-se a ausência do pai no conto seguinte. Há a necessidade para essa interpretação que o Leitor-Modelo pressuponha a leitura de um para a compreensão do outro, o que de fato acontece, devido a organização disposta no livro, em que um é posterior ao outro. Tem-se aqui um Leitor usado como estratégia textual, dentro da concepção de Umberto Eco do Leitor-Modelo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prosseguir com a leitura de um livro é algo comum a ser realizado, pois o leitor pretende dar sequência a sua leitura do modo

como ela se dispõem no livro. Com um livro de contos, a tendência é seguir essa mesma ordem de leitura, partindo do primeiro e dado continuidade com os próximos que aparecem na organização. Com essa ideia, torna-se possível realizar a leitura dos contos *O Piloto da Noite* e *Popsy*, de Stephen King, olhando para o seu enredo e personagem sobrenatural como uma situação proposital, na qual presume-se uma presença familiar em ambas histórias.

Com o Leitor-Modelo pressuposto em cada uma das narrações e suas leituras uma após a outra, fica claro que há um não-dito entre os contos, em que o leitor pode decifrar com a interpretação possível. Ao ter uma compreensão renovada, tem-se a atualização do texto, o qual permanece aberto e vivo, pois requer de seu Leitor-Modelo uma entrega a ambas histórias. Elas reagem pela sua colocação e detalhes semelhantes, que ignora por completo a ausência de um destinatário, necessitando dele para permanecer se atualizado enquanto texto.

Os contos carregam semelhanças com a narrativa de Bram Stoker, e permitem sua marca enquanto autor ao ter criado uma criatura imortal. Esse fato permite a atualização do Autor-Modelo que Stephen King utiliza como estratégia, pois o próprio acaba por se entregar leitor de *Drácula*, e o usa como instrumento de escrita, prevendo seu Leitor-Modelo um leitor da primeira narrativa com este arquétipo. A leitura de seus contos acaba por emancipar detalhes atualizados da criatura, que se mantém fiel em seus assassinatos e na forma de se apresentar, porém não é ausente do tempo em que é narrada, permanece viva e sanguinolenta. Dessa forma, cabe ao Leitor-Modelo encontrar-se com os contos e se ver como sujeito da ação, da geração da história. Sem ele, o autor não consegue enxergar seu alvo, e sua história pode não ser interpretada como a imagina; ela pode ser um texto aberto, contudo com uma chance para ser decifrada pelas pistas deixadas pelo autor.

## REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KING, Stephen. **Dança Macabra**. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

KING, Stephen. O Piloto da Noite. **In: Pesadelos e paisagens noturnas I**. Tradução de M. H. C. Cortês. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

KING, Stephen. Popsy. **In: Pesadelos e paisagens noturnas I**. Tradução de M. H. C. Cortês. Rio de Janeiro: : Objetiva, 2013.



## MURILO MENDES: UMA POÉTICA DOS CHOQUES

### MURILO MENDES: A POETICS OF SHOCK

Tiago Miguel Stieven<sup>1</sup>

Airton Pott<sup>2</sup>

Ivânia Campigotto Aquino<sup>3</sup>

#### RESUMO

O presente estudo se propõe a efetuar uma análise da representação ficcional da guerra na obra *Poesia liberdade* (1947), de Murilo Mendes. Com a finalidade de estudar a questão proposta, definiu-se como objetivo verificar a representação da guerra na obra literária em questão, analisando o tratamento conferido à temática pelo autor, evidenciando os diversos procedimentos empregados para tanto. Assim, tomam-se como base teórica as teses de Wolfgang Iser, contidas em *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária* (1996), com a finalidade de examinar as relações que se estabelecem entre obra literária e realidade, evidenciando como ocorrem as operações de seleção e combinação nos poemas analisados: *A ceia sinistra* e *Janela do caos*. Dessa forma, almeja-se investigar a construção do universo ficcional, revelando a recorrência às imagens e aos

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras – Estudos Literários pela UPF. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo/RS. tiagomstieven@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Condor/RS, atuando 40 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor/RS. E-mail: airton\_pott@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. ivania@upf.br.

símbolos da guerra como matéria para constituição e estruturação do texto poético. Ao falar dos dramas, do temor e dos sonhos desencadeados pela guerra, a poesia captou aspectos que as análises objetivas e teóricas talvez não tenham sido capazes de revelar com a mesma intensidade. Por fim, o trabalho, ao abordar a temática da guerra na poesia, propicia a reflexão acerca de um problema que, ao longo dos séculos, tem-se revelado como uma questão central para a Teoria da Literatura: a relação entre literatura e sociedade.

**Palavras-chave:** Ficcionalização. Guerra. Seleção. Combinação. Poesia.

## ABSTRACT

This study aims to make an analysis of the fictional representation of war in the work *Poesia liberdade* (1947) by Murilo Mendes. In order to study the proposed question, the objective was to verify the representation of war in the literary work in question, analyzing the treatment given to the theme by the author, evidencing the various procedures used for this. Thus, Wolfgang Iser's theses are taken as theoretical basis, contained in *The fictitious and the imaginary: perspectives of a literary anthropology* (1996), with the purpose of examining the relations that are established between literary work and reality, evidencing how the operations of selection and combination occur in the analyzed poems: *The sinister supper* and *Window of chaos*. Thus, it aims to investigate the construction of the fictional universe, revealing the recurrence of images and symbols of war as a matter for the constitution and structuring of the poetic text. Speaking of the dramas, fear and dreams triggered by war, poetry captured aspects that objective and theoretical analyses may not have been able to reveal with the same intensity. Finally, the work, when addressing the theme of war in poetry, provides reflection on a problem that, over the centuries, has proved to be a central issue for the Theory of Literature: the relationship between literature and society.

**Keywords:** Fictionalization. War. Selection. Combination. Poetry.

## 1. INTRODUÇÃO

Eco, em *Pensar a guerra* (2001, p. 11-27), afirma que intelectuais de todas as partes têm abordado o problema da guerra de um modo inusitado, pois mostram que as pessoas jamais sentiram o horror e a ambiguidade com tal intensidade em confrontos dessa natureza.

A atualidade do tema deste artigo – a representação ficcional da guerra na poesia de Murilo Mendes – reside no fato de que a passagem do século XX para o século XXI foi marcada pela ocorrência de guerras, tal como aconteceu nas décadas de 30 e 40

do século XX. No que se refere a essas décadas do século passado, verifica-se que as guerras situadas nesse período foram registradas pela poesia produzida nessa fase e/ou em momentos posteriores. Ao falar dos dramas, do temor e, também, dos sonhos que essas empresas bélicas desencadearam, a poesia captou aspectos que as análises objetivas e teóricas talvez não tenham sido capazes de revelar com a mesma intensidade.

Este artigo, em termos metodológicos, possui natureza aplicada e se apresenta como um estudo de caráter qualitativo e base bibliográfica. O *corpus* de análise é constituído pelos poemas *A ceia sinistra* e *Janela do caos* de Murilo Mendes e a análise a ser empreendida se dará sob o prisma da estética da recepção com ênfase, essencialmente, nos estudos de Iser (1996). Por sua vez, o objetivo deste artigo é analisar ambos os poemas à luz dos princípios da teoria, procurando examinar as relações que se estabelecem entre obra literária e realidade, evidenciando como ocorrem as operações de seleção e combinação nos poemas em estudo.

O presente artigo estrutura-se em cinco partes, quais sejam, na primeira, desenvolver-se-á uma breve exposição acerca da guerra e seus antecedentes; na segunda, procurar-se-á apresentar os pressupostos teóricos que embasarão as análises a serem efetuadas; na terceira, intentar-se-á, de forma resumida, evidenciar a fortuna crítica sobre a obra *Poesia liberdade*; na quarta, buscar-se-á realizar a análise dos poemas objetos de estudo deste artigo de acordo com a base teórica adotada; e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

## 2. SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: HECATOMBE HISTÓRICA

Entre os anos de 1939 e 1945, observou-se um conflito de grandes proporções denominado Segunda Guerra Mundial. De um lado, alinharam-se as chamadas “potências do Eixo” – Alemanha, Itália e Japão – e, de outro, os chamados “aliados” – França, Inglaterra, Estados Unidos, União Soviética, etc. Eric Hobsbawm (1995, p. 44-89) afirma que esse conflito foi decorrente das disputas entre as grandes potências capitalistas, as quais diziam respeito ao

interesse de determinadas nações em uma redivisão de mercados, colônias e áreas de influência. A tomada da Manchúria pelo Japão em 1931 e a da Etiópia pela Itália em 1935; a interferência da Alemanha e da Itália na Guerra Civil Espanhola em 1936-1939; a invasão alemã da Áustria no começo de 1938 e a divisão da Tchecoslováquia pela Alemanha nesse mesmo ano; a ocupação alemã do que sobrou da Tchecoslováquia em março de 1939, acompanhada da conquista da Albânia pela Itália e as exigências alemãs à Polônia são os principais fatores que conduziram de fato ao início da guerra.

A guerra teve seu início em 1939, porém como um conflito basicamente europeu, e, logo que a Alemanha entrou na Polônia – a qual acabou sendo derrotada e dividida entre a Alemanha e a até então neutra URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) –, tornou-se uma guerra unicamente europeia ocidental da Alemanha contra a Grã-Bretanha e França. O conflito foi revivido através da invasão da URSS por Hitler em 22 de junho de 1941, data decisiva da Segunda Guerra Mundial. Tal invasão ocorreu de forma insensata, uma vez que envolvia a Alemanha numa guerra de duas frentes. Stalin não acreditava que Hitler pudesse vencê-la. Porém, para este último, ganhar um amplo império territorial oriental, abundante em recursos e mão-de-obra escrava, era o próximo passo lógico, tanto que ele acabou subestimando a capacidade soviética de resistência.

Hobsbawm (1995) evidencia que os EUA preferiram reunir suas forças para vencer a guerra contra a Alemanha a garantir sua vitória contra o Japão. Essa estratégia funcionou, pois, em pouco mais de três anos e meio, a Alemanha foi derrotada e, três meses depois, o Japão. A invasão da Rússia e a guerra declarada aos EUA, por parte da Alemanha, influenciaram no resultado da Segunda Guerra Mundial. A partir do final de 1942, o triunfo da Grande Aliança contra o Eixo tornou-se certo e, em consequência disso, os aliados concentraram-se no que fazer com o êxito até então obtido. Em 1945, sua vitória foi total e eles ocuparam os estados inimigos que foram derrotados.

### 3. A REALIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO NA LITERATURA

Wolfgang Iser, em *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária* (1996, p. 13-37), esclarece que as distintas realidades – de ordem social, sentimental ou emocional –, ao surgirem no texto literário, não se repetem nele por efeito de si mesmas. Isso ocorre porque o texto se refere à realidade sem se esgotar nesta referência. Então, a repetição é um ato de fingir por meio do qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. No fingir emerge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Nesse sentido, a determinação da realidade da vida real, repetida em signo de outra coisa, é transgredida por força do seu emprego e sofre um processo de irrealização. Inversamente, o imaginário – experimentando de modo difuso fora da Literatura – é transferido a uma determinada configuração e adquire um atributo de realidade, uma aparência de real, alcançando a sua realização.

De acordo com Iser, o texto se insere no mundo não ao imitar suas estruturas de organização, mas sim ao decompô-las. Daí resulta a seleção necessária à obra literária. O ato de seleção provoca uma ruptura na forma de organização e na validade dos sistemas preexistentes, sejam eles contextos de natureza sociocultural ou textos artísticos prévios a que os novos textos se referem. Tal transgressão, que os evidencia e converte em objeto da percepção, decorre do fato de que certos elementos – normas, valores, citações e alusões – são deslocados e introduzem-se em novos contextos. Iser destaca, ainda, que a seleção, como ato de fingir, encontra sua correspondência intratextual na combinação dos elementos textuais, que abrange tanto a ordenação das unidades linguísticas quanto os relacionamentos intratextuais de esquemas semânticos e discursivos.

#### 4. POESIA LIBERDADE: A ESTÉTICA DA CRIAÇÃO

A obra *Poesia liberdade* foi escrita por Murilo Mendes entre 1943 e 1945, anos finais da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, período da ditadura do Estado Novo, em cuja atmosfera alguns poetas do Modernismo pregavam a “liberdade” sugerida pelo título do livro em questão. Essa liberdade também é observada na estrutura dos textos, pois os escritores não se prendiam a qualquer regra no que se refere à métrica ou à rima, criando o poema modernista desligado de “leis” que pudessem submetê-lo a uma forma preestabelecida.

Sobre *Poesia liberdade*, Picchio (1994, p. 1673), afirma que esta é “talvez a obra mais [...] comprometida com a realidade contingente, a guerra, o fascismo, mas também, na segunda parte do livro, mais antiga, há o reflexo da angústia individual, da doença e do sanatório, ‘jaula verde’ do poeta”. A realidade apreendida nos poemas *A ceia sinistra* e *Janela do caos*, por meio de uma concepção de mundo surrealista<sup>4</sup>, permeia a obra e provoca a sensibilidade do leitor. Diante da percepção do mundo verdadeiro, mutilado e injusto, o poeta apresenta, como contraponto e forma de reflexão, um universo de delírio e sonho, em que a lógica desaparece. Desse modo, o mundo concreto se mantém fora, no plano extratextual, ao mesmo tempo em que o autor chama a atenção para o absurdo dessa realidade e provoca o leitor, ainda nos dias de hoje, para uma reflexão sobre a Segunda Guerra Mundial, revelando um ambiente hostil, sem grandes perspectivas de paz.

A presença da Segunda Guerra Mundial é notada de maneira marcante em *Poesia liberdade*, pois são sessenta poemas a abordarem o tema. Sua poética agressiva, do “choque”, faz o leitor se deparar com a experiência da guerra – núcleo de muitos de seus poemas –, apresentada sob uma imagem de grande amplitude. Assim, as

---

<sup>4</sup> O ensaísta que considera surrealista a concepção de mundo de Murilo Mendes é José Guilherme Merquior em *Notas para uma Murilosopia*. In: MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 12.

tensões entre o particular e o geral podem acontecer através de alternâncias, nas quais a opressão do indivíduo isolado é justificada pela opressão geral, e esta, por sua vez, é concretizada por aquela.

Ramos (1970, p. 167) ressalta que “jamais se vira na poesia brasileira tão forte confusão de tempos, formas, planos; nesse mundo semionírico realidade e suprarrealidade interpenetram-se e baralham-se”. Dessa forma, a liberdade, para o poeta, encontra-se associada diretamente às figuras de Cristo e da Igreja, entidades que, segundo Murilo, estariam comprometidas com a supressão das mazelas individuais e históricas do ser humano.

## 5. A CEIA CINISTRA E JANELA DO CAOS: IMAGENS DA GUERRA

Os poemas *A ceia sinistra* e *Janela do caos* proporcionam material significativo para se discorrer sobre a temática da guerra. Os trinta versos que formam *A ceia sinistra* (MENDES, 1994, p. 403-404) estão divididos em três estrofes e são quase que totalmente destituídos de rimas. A métrica é irregular, como se pode constatar:

1

01 Sentamo-nos à mesa servida por um braço de mar.

02 Eis a hora propiciatória, augusta,

03 A hora de alimentar os fantasmas.

04 ?Quem vem lá, montado num trator de cadáveres,

05 Com uma grande espada para plantar no peito da Rússia.

06 Outros estendem bandeiras de todos os países,

07 Fazem uma cortina de névoa que esconde o cavaleiro

andante:

08 O homem morre sem ainda saber quem é.

09 A morte coletiva apodera-se da morte de cada um.

10 A terra chove suor e sangue,

11 As ondas mugem.

2

12 O tank comanda o homem.

13 A alma oprimida soluça

14 Num ângulo do terror.

15 Alma antiquíssima e nova,

16 ?Tua melodia onde está.

17 O pássaro, a fonte, a flauta,

18 A estrela, o gado manso te esperam

19 Para os batizares de novo.

20 Sentados à mesa circular

21 Aguardamos o sopro do dia.

3

22 Os mortos perturbarão a festa inútil.

23 ?Quem lhes trouxe ternura e presentes – em vida.

24 ?Quem lhes inspirou pensamentos e amores castos – em vida.

25 ?Quem lhes arrancava das mãos as espadas e o fuzil – em vida.

26 Agora eles não precisam mais de carinho ou de flores.

27 Agora eles estão libertos, vivos,

28 Pisando calmos sobre nossas covas.

29 Abraçados à vasta mesa circular

30 Comemos o que roubamos aos mortos conhecidos e anônimos.

Em *A ceia sinistra*, tem-se presente uma atmosfera de pânico, com predomínio da sensação de “asfixia”, uma das imagens mais importantes para a compreensão do mundo em guerra. Em Murilo Mendes, muitos foram os sentimentos nascidos da experiência do conflito, destacando-se, o que está presente no poema, isto é, a guerra como profanação da unidade sagrada. O amor, a unidade, a cooperação e a comunhão são valores representados pela Eucaristia, aos quais o conflito bélico é totalmente oposto. Assim como o rito eucarístico, *A ceia sinistra* compõe-se de corpo e sangue,

o que faz com que a guerra seja compreendida como a profanação do sagrado, ao transformar o banquete eucarístico em canibalismo.

O poema mescla surrealismo e religiosidade, pois remete, por meio da lembrança dos ritos e da imaginação, à Santa Ceia, introduzindo-a em um novo contexto, o do conflito bélico. Assim, ocorre a inversão de sentido, uma vez que o lugar de comunhão se torna o lugar de desagregação violenta. Muitas vezes, o misticismo de Murilo Mendes se expressa num dualismo e em antíteses que revelam a tensão vivida na época da Segunda Guerra Mundial. No poema *A ceia sinistra*, o eu-lírico encontra-se atormentado, o que mostra a angústia do homem diante do mundo em guerra, que tem na morte uma ameaça constante.

Como em muitos outros poemas, o primeiro verso deste texto já traz uma declaração capaz de empurrar o leitor para o núcleo das relações insólitas estabelecidas pelo eu-lírico. Desse modo, o verso 1 – “Sentamo-nos à mesa servida por um braço de mar” – contém uma prosopopeia que expressa algo impossível de realizar-se no plano extratextual, mas que, no texto, adquire naturalidade. Essa primeira linha apresenta-se como um verso isolado e assume uma função introdutória, essencial para a compreensão do texto como um todo.

A imagem do banquete coletivo servido por “um braço de mar”, observada em *A ceia sinistra*, é sinal essencial do catolicismo de Murilo Mendes. O mar é um lugar recorrente na sua poesia e também próximo da realidade de guerra, já que, muitas vezes, funcionava como cemitério dos mortos nas batalhas navais e torpedeamentos. Além disso, os sons emitidos pelo mar, algumas vezes, são associados pelo poeta aos sons do próprio conflito ou dele resultantes. Há que se destacar outra imagem contida nesse poema que adquire grande significação: a da mesa em que a ceia acontece. Soma-se a isso a menção ao “braço de mar”, o que não deixa dúvidas de que essa mesa é a terra inteira, penetrada pelo mar como se este tivesse braços. A imagem da “mesa circular”, ou da “vasta mesa circular”, em torno da qual a humanidade se reúne é retomada no poema *Janela do caos*, que será analisado na sequência e que apresenta

o mesmo tom macabro: “Nenhum sinal de aliança / Sobre a mesa aniquilada”. Promovendo uma releitura da Santa Ceia, o poema cria a imagem das mortes constantes ocorridas no período da Segunda Guerra Mundial, como no verso 9: “A morte coletiva apodera-se da morte de cada um”. Percebe-se a revolta contra a morte dos seres humanos e contra a posse indevida das riquezas das vítimas do conflito, como no verso 30: “Comemos o que roubamos aos mortos conhecidos e anônimos”. Nos versos 8 e 9, “O homem morre sem ainda saber quem é / A morte coletiva apodera-se da morte de cada um”, isto é, o indivíduo perde a própria identidade, tornando-se mais um corpo numa vala comum. Essa visão da realidade torna ainda mais presente o medo das famílias, cujos filhos lutavam na Alemanha nazista. Em relação a esses, muitas vezes, a única notícia recebida era a da morte num campo de batalha, sem que houvesse um corpo para ser velado e enterrado.

No verso 12, “O tank comanda o homem”, há uma inversão na função exercida pelo ser humano, que deixa de comandar o tanque e passa a ser por ele comandado. A palavra escrita dessa forma – “tank” – remete à “fabricação” de uma ideologia pelo *Office*, nos EUA, com intuito de convencer os brasileiros de que esse país era o paradigma a ser seguido. Da mesma forma, a esperança fragilizada – “aguardamos o sopro do dia” – dá lugar ao presente degradado, em que o homem é dirigido pelo “tank”, a destruição é generalizada e os mortos também comandam os vivos.

O paradoxo presente no verso 15, “Alma antiquíssima e nova”, isto é, a alma que viveu muito em pouco tempo, expressa a angústia presente no momento vivido pelo eu-lírico, diante da imagem da morte iminente. A *ceia sinistra* reflete o clima macabro do mundo em guerra. Desse modo, atormentado pela experiência bélica, o poeta cria metáforas que retomam esse ambiente, questionando os motivos do conflito e interpelando os líderes que ordenam a morte de seres humanos e se ocultam atrás das bandeiras de seus países. É importante ressaltar que Murilo Mendes, como afirma Merquior (1994, p. 15), “extraí do cristianismo uma dupla concepção de poesia. Da poesia como martírio, isto é, como testemunho sofrido,

e mais ainda como registro do sofrimento coletivo [...]”. Nesse sentido, o poema denuncia, nos versos de 04 a 08, a mão executora dissimulada na bandeira que representa um povo.

Os versos 4 e 7 estabelecem uma relação intertextual com o poema “Meu sonho”, de Álvares de Azevedo, no qual a morte também é representada por um cavaleiro, que em Murilo Mendes vem “montado num trator de cadáveres”. Igualmente, o remorso do eu-lírico em Álvares de Azevedo é retomado no verso 22 de *A ceia sinistra* – “Os mortos perturbarão a festa inútil” –, pois as vítimas do homem continuarão a atormentá-lo depois de mortas.

É frequente o uso de sinais gráficos de forma expressiva, como a repetição do ponto de interrogação no início do verso, antecipando a indagação. O uso constante do ponto no início dos versos 23 a 25, arrematado pela expressão “em vida” cria uma oposição vida/morte, reafirmando o sentimento de angústia do eu-lírico diante da visão de um contexto bélico.

Em *A ceia sinistra*, o poeta lê o mundo em guerra contra a Alemanha, criticando, ao mesmo tempo, o regime que vigora no Brasil, uma vez que o fascismo conta com a simpatia de integrantes do governo de Getúlio Vargas. É bom lembrar que, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, em 1939, Vargas mantém relações com os países que constituíam o Eixo e, também, com os aliados. Contudo, com a entrada dos Estados Unidos no conflito, as pressões para que o Brasil se definisse a favor dos Aliados e rompesse relações com o Eixo foi grande.

Dessa forma, após o torpedeamento de navios brasileiros por submarinos alemães, em 1942, o Brasil declara a guerra à Alemanha e à Itália. Em 28 de janeiro de 1943, Vargas e Franklin Delano Roosevelt (Presidente dos EUA) participam da Conferência de Natal, na qual ocorrem as primeiras tratativas que resultam na criação, em novembro, da Força Expedicionária Brasileira (FEB), cujo 1º Escalão é enviado em julho de 1944 para combater na Itália. É nesse contexto que o escritor cria seus poemas. Nessa mesma linha, surge *Janela do caos* (MENDES, 1994, p. 436-439), que continua revelando um indivíduo em conflito com a realidade, e que procura

criar uma arte engajada às questões sociais mais prementes de seu tempo e, sobretudo, uma arte engajada ao seu espiritualismo cristão:

1

- 01 Tudo se passa
- 02 Num Egito de corredores aéreos
- 03 Numa galeria sem lâmpadas
- 04 À espera de que Alguém
- 05 Desfira o violoncelo
- 06 – Ou teu coração?
- 07 Azul de guerra

2

- 08 Telefonam embrulhos,
- 09 Telefonam lamentos,
- 10 Inúteis encontros,
- 11 Bocejos e remorsos.
- 12 Ah! Quem telefonaria o consolo,
- 13 O puro orvalho
- 14 E a carruagem de cristal.

3

- 15 Tu não carregaste pianos
- 16 Nem carregaste pedras,
- 17 Mas na tua alma subsiste
- 18 – Ninguém se recorda
- 19 E as praias antecedentes ouviram –
- 20 O canto dos carregadores de pianos,
- 21 O canto dos carregadores de pedras.

4

- 22 O céu cai das pombas.
- 23 Ecos de uma banda de música
- 24 Voam da Casa dos expostos.
- 25 Não serás antepassado
- 26 Porque não tiveste filhos:

27 Sempre serás futuro para os poetas.  
28 Ao longe o mar reduzido  
29 Balindo inocente.

5  
30 Harmonia do terror  
31 Quando a alma destrói o perdão  
32 E o ciclo das flores se fecha  
33 No particular e no geral:  
34 Nenhum som de flauta,  
35 Nem mesmo um templo grego  
36 Sobre colina azul  
37 Decidiria o gesto recuperador.  
38 Fome, litoral sem coros,  
39 Duro parto da morte.  
40 A terra abre-se em sangue,  
41 Abandona o branco Abel  
42 Oculto de Deus.

6  
43 A infância vem da eternidade.  
44 Depois só a morte magnífica  
45 – Destruição da mordada:  
46 E talvez já a tivesses entrevisto  
47 Quando brincavas com o pião  
48 Ou quando desmontaste o besouro.  
49 Entre duas eternidades  
50 Balançam-se espantosas  
51 Fome de amor e a música:  
52 Rude doçura,  
53 Última passagem livre.  
54 Só vemos o céu pelo avesso.

7  
55 Cai das sombras da pirâmide

56 Este desejo de obscuridade.  
57 Enigma, inocência bárbara,  
58 Pássaros galopando elementos.  
59 Do fundo céu  
60 Irrompem nuvens equestres.  
61 Onde estão os braços comunicantes  
62 E os paraquedistas da justiça?  
63 Vultos encouraçados presidem  
64 À sabotagem das harpas

8  
65 Que esperam todos?  
66 O vento dos crimes noturnos  
67 Destrói augustas colheitas  
68 Águas ásperas bravias  
69 Fertilizam os cemitérios.  
70 As mães despejam do ventre  
71 Os fantasmas de outra guerra.  
72 Nenhum sinal de aliança  
73 Sobre a mesa aniquilada.  
74 Ondas de púrpura,  
75 Levantai-vos do homem.

9  
76 Penacho da alma,  
77 Antiga tradição futura:  
78 ?Se a alma não tem penacho  
79 Resiste ao Destruidor?

10  
80 A velocidade se opõe  
81 À nudez essencial.  
82 Para merecer o rompimento dos Selos  
83 É preciso trabalhar a coroa de espinhos,  
84 Senão te abandonam por aí,

85 Sozinho, com os cadáveres de teus livros.

11

86 Pêndulo que marcas o compasso

87 Do desengano e solidão,

88 Cede o lugar aos tubos do órgão soberano

89 Que ultrapassa o tempo:

90 Pulsação da humanidade

91 Que desde a origem até o fim

92 Procura entre tédios e lágrimas

93 Pela carne miserável,

94 Entre colares de sangue,

95 Entre incertezas e abismos,

96 Entre fadiga e prazer,

97 A bem-aventurança.

98 Além dos mares, além dos ares,

99 Desde as origens até o fim,

100 Além das lutas, embaladores,

101 Coros serenos de vozes mistas,

102 De funda esperança e branca harmonia

103 Subindo vão.

*Janela do caos* é uma composição de 103 versos, distribuídos em onze estrofes. No poema, tanto a métrica quanto o número de versos das estrofes são totalmente irregulares. À primeira vista, a composição do poema em onze partes parece uma caótica justaposição de fragmentos. Moura (2001, p. 11), no prefácio da obra *Poesia liberdade*, afirma que *Janela do caos* é um poema “hermético e crispado, revela uma outra face, irregular e esquiva como a própria imagem do caos que procura enquadrar”. Entretanto, “o efeito estético só não é do puro caos porque o poeta recompõe os mil estilhaços de sua imaginação em um vitral desmesurado de crente surrealista” (BOSI *apud* CRUZ, 2021, p 12).

O próprio título do poema anuncia a representação do caos. Isso faz com que se perceba a criação de imagens descontínuas e

justapostas – “num Egito de corredores aéreos / Numa galeria sem lâmpadas / O céu cai das pombas” –, já a partir do segundo verso. O presente narrativo se desloca abruptamente e as referências espaciais e temporais se misturam, propondo alegorias que fazem com que a guerra se encene no poema e fornecendo um painel do conflito. Logo, em *Janela do caos*, fica bem flagrante um dos métodos principais de criação de Murilo Mendes, ou seja, as imagens – ou fragmentos – em combinatória, revelando a descontinuidade e a justaposição da técnica criativa.

O poema *Janela do caos*, apresenta um arranjo raro, em que se interpenetram a realidade de guerra – “corredores aéreos”, “azul de guerra”, “o mar [...] balindo inocente” –, a esfera da arte – “poetas”, “livros”, “música” – e a situação imediata do sujeito poético com os outros homens – “à espera de alguém”, “ninguém se recorda”, “só vemos o céu pelo avesso”. Junto a esses elementos, constata-se outros extremamente importantes no universo poético de Murilo Mendes, tais como: a natureza (as “praias”, “águas”), e a religiosidade (“oculto Deus”, “a bem-aventurança”). A personificação das margens, que ouvem o canto dos carregadores de pianos e de pedras, prevê a morte daqueles que chegam pela praia e entram no país em guerra. Esses versos fazem eco ao Hino Nacional, em que as margens ouvem o brado retumbante do Ipiranga. Além disso, remete à chegada do 1º Escalão da FEB à Itália, pois, conforme Neves (2005, p. 23), os expedicionários “foram confundidos pelos italianos com prisioneiros alemães, e recebidos a pedradas” devido à cor de seus uniformes.

Na quarta parte do poema, do verso 22 ao 24 – “O céu cai das pombas. / Ecos de uma banda de música / Voam da Casa dos expostos” –, é revelada a imagem da destruição provocada pelos bombardeios, criando um paradoxo entre as “pombas” da paz e as “bombas” da guerra. Tal imagem alude ao lançamento da bomba atômica sobre a cidade japonesa de Hiroshima, ao mesmo tempo em que remete ao poema “A rosa de Hiroshima” de Vinícius de Moraes, o qual comparou a mistura de fumaça, poeira e calor, que se formou no céu após a explosão da bomba, a uma rosa.

Quando o eu-lírico retoma o sofrimento de Cristo – “É preciso trabalhar a coroa de espinhos, / Senão te abandonam por aí, / Sozinho, com os cadáveres de teus livros” –, observa-se a religiosidade de Murilo Mendes. O eu-lírico compara o poeta a Jesus e mostra que somente a solidariedade para com o drama dos demais e a participação no sofrimento alheio é capaz de evitar o isolamento do escritor e o apagamento de sua obra.

Esse poema é a prática da “conciliação de contrários”, uma mistura livre do abstrato e do concreto, do real e do sonho, como se observa em “A infância vem da eternidade. / Depois só a morte magnífica / – Destruição da mordaca” (versos 43-45). Moura (1998, p. 129), em sua tese sobre a poesia de Murilo Mendes, observa que “ao longo das onze partes do poema, divisão e unidade se pressupõem todo o tempo e é esse o seu conflito mais visível, por assim dizer, a espinha dorsal em torno da qual os diferentes significados se organizam”.

Em *Janela do caos*, fica explícito que a arte é, talvez, a forma mais adequada e mais eficaz de compreender a manifestação caótica do mundo e da vida. A imagem do caos que permeia o poema deixa entrever a procura por uma saída, que pode, até mesmo, ser uma “janela” a qual pode ser encontrada na poesia. Não se declara que a poesia possa fazer cessar a guerra ou o autoritarismo, porém sugere-se que é capaz de se afirmar apesar deles e, assim, permitir um espaço de liberdade e dignidade ao homem. Desse modo, observa-se que o envolvimento do poeta com os acontecimentos de sua época – a guerra –, foi meditado.

Nesse poema, a estrutura sintática é apenas acessória, pois está em estado de latência, sempre submetida a ordenações e desordenações rítmicas e métricas. As palavras despem-se, então, de sua logicidade e da denotação, sugerindo produtos imaginários que podem ser chamados de imagens. Sobre essa criação de imagens, Iser ressalta:

O caráter peculiarmente transitório da imagem indica em que medida as relações e fusões ganham presença por meio dela. Pois o que a imagem traz

à luz são referências múltiplas evocadas pelos signos textuais. Por mais que estes sejam previamente esboçados, as suas conexões só se completam nessas imagens representadas (1999, p. 62).

Dessa forma, constata-se um repertório impressionante de temas e imagens advindos da experiência da guerra. Um exemplo disso é a imagem do túnel presente em *Janela do caos*, nos versos 2 e 3 – “corredores aéreos, “galeria sem lâmpada” –, que comparece também em outros textos de Murilo Mendes. Além disso, encontra-se no poema um eu-lírico que se mescla a um narrador, indagador e invadido por uma imensa tensão, o qual relata os acontecimentos e descreve o ambiente conflitante da Segunda Guerra Mundial. O poema, com suas imagens, carrega inúmeros significados contrários ou díspares, aos quais engloba, reconciliando-os sem suprimi-los. A imagem poética tem sentido em diversos níveis, criando a sua própria lógica e revelando uma verdade estética. As referências à guerra aparecem de forma oblíqua e metamorfoseada, ou seja, o conflito se mostra no poema de maneira indireta.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia de Murilo Mendes é tocada pelos acontecimentos objetivos, podendo ser visualizada como uma virtude, pois demonstra uma proposta de representação, que, ao mesmo tempo, se distancia e se apropria do tema exterior, isto é, a guerra. A interpretação da realidade da guerra provoca no eu-lírico a sensação de abandono, que transmite para o leitor a angústia de uma alma revoltada com sua solidão. Assim, a visão do real é transferida para o poema numa reinterpretação do contexto do qual o poeta faz parte. Esse contexto é observado pelo eu-lírico por meio da imagem da guerra, a qual destrói homens e o próprio mundo.

Os versos de Murilo Mendes podem ser entendidos como a transformação de um anseio coletivo em desejo individual. Sua poesia, de acordo com Aragão (1981, p. 82), é “tempo integração de sonho e realidade”, além da “realização de sonhos passados e de

sonhos de um futuro libertador”, uma vez que procura transcender os limites da realidade espaço-temporal, integrando os seres e renovando o universo. O percurso poético do autor deixa claro que ele persegue a essência do homem, do mundo e das coisas. Nota-se, ainda, uma ampliação do olhar poético, com a finalidade de vislumbrar, por detrás da realidade existente, aquilo que ainda está por vir. Essa ampliação é um indicativo da presença de uma visão finalista da história.

Na produção poética de Murilo Mendes, fica claro o uso sistemático da dissonância e a livre associação de ideias, que propiciam a fusão dos elementos reais e imaginários, além de contribuírem para a criação de uma atmosfera de sonho. É preciso destacar que, na poesia de Murilo, a linguagem se coloca a serviço da construção de imagens, estratégia moderna que enfatiza a sensação de estranhamento resultante da combinação de elementos díspares. Da linguagem universal retira a matéria com a qual fabrica sua linguagem específica. A transfiguração da realidade está presente na obra de Murilo Mendes, podendo ser verificada, de acordo com Merquior (1976, p. 20), por meio da poética do “fragmento explosivo”, causando “choques” ao leitor, visto que as referências imediatas se materializam com um grau de abertura enorme, possibilitando as mais inusitadas associações.

Por fim, em seus poemas de guerra, Murilo Mendes constrói, a partir da realidade, uma fantasia calculada, a qual não quer ser fuga do real, mas um lugar distinto de observação deste. Diante da hostilidade dos poderes do mundo em conflito, mantém uma atitude de fechamento, a qual é capaz de possibilitar a abertura para o impulso imaginativo, que, capturado na linguagem, configura uma crítica frontal a tais poderes. Logo, é o afastamento do terror dentro do terror que permite a criação de uma poesia, em certa medida, referencial.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Lúcia Gomes Poggi de. **A poética da visibilidade e a visibilidade poética em Murilo Mendes**. 1981. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1981.

CRUZ, Edson. **A imagem em Murilo Mendes**. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ag42mendes.htm>>. Acesso em: 06 de dez. 2021.

ECO, Umberto. Pensar a guerra. In: ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 3 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século xx: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. vol. 2. Trad.: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MERQUIOR, José Guilherme. À beira do antiuniverso debruçado. In: MENDES, Murilo. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Fontana; MEC, 1976.

MERQUIOR, José Guilherme. Notas para uma Murilosopia. In: MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOURA, Murilo Marcondes. Prefácio. In: MENDES, Murilo. **Poesia liberdade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MOURA, Murilo Marcondes. **Três poetas brasileiros e a Segunda Guerra Mundial: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles e Murilo Mendes**. 1998. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NEVES, Luís Felipe da Silva. **E a cobra fumou! Os pracinhas na Itália**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 43, p. 22-25, jan. 2005.

PICCHIO, Luciana Stegagno. Vida-poesia de Murilo Mendes. In: MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. O modernismo na poesia. In: COUTINHO, Afrânio (coord.). **A literatura no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sul-Americana, 1970.



## CLARICE NO DIVÃ: NOVOS OLHARES PARA AS OUTRAS FACES DE LISPECTOR

### CLARICE ON THE COUCH. NEW LOOKS AT THE OTHER FACES OF LISPECTOR

Taíza Tedesco dos Santos<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo tecer considerações acerca das facetas ainda pouco conhecidas de Clarice Lispector. Iniciamos com uma abordagem dos aspectos biográficos desta mulher, ou seja, o que é conhecido e comentado sobre ela. A seguir, explicamos algumas conceituações sobre a literatura intimista e suas ligações com a escritora. Por fim, evidenciamos três características ainda pouco conhecidas de Lispector: a face de ensaísta, dramaturga e pintora. Com suporte teórico na crítica à vida e obra clariceanas, ancoramos este estudo nas reflexões geradas pela edição 72 da *Revista da Biblioteca Mário de Andrade (RBMA)* e da obra *Línguas de fogo*, de Claire Varin. Com recortes destes três conteúdos produzidos por Lispector (ensaio, teatro, pintura), concluímos que o aspecto intimista e introspectivo marcou toda a sua obra por servir como “válvula de escape” para escrever/rabiscar/pintar sobre si mesma, num processo inconsciente de produção autobiográfica.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. Literatura Intimista. ensaio; pintura. Dramaturgia.

#### ABSTRACT

This article aims to make considerations about the still little-known facets of Clarice Lispector. We begin with an approach to the biographical aspects of this woman, that is, what is known and commented on about her. Next, we explain some concepts about intimate literature and its connections with the writer. Finally, we highlight three still little-known characteristics of Lispector: the face of essayist, playwright and painter. With theoretical support in criticism of Lispector's life and work, we anchor this study on the reflections generated by issue 72 of the *Revista da Biblioteca Mário de Andrade (RBMA)* and Claire Varin's *Línguas de fogo*. With clippings of these three contents produced by Lispector

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF)

(essay, theater, painting), we conclude that the intimate and introspective aspect marked her entire work by serving as an "escape valve" to write/scribble/paint about herself, in an unconscious process of autobiographical production.

## 1. INTRODUÇÃO

O encontro entre uma mente desinquieta com os excertos literários de Clarice Lispector foi a faísca primordial para a composição desse trabalho. Estar em contato com sensações, mistérios e enigmas: eis o que move as engrenagens da humanidade, em aventuras transformadoras. Como entender, então, uma escritora tão hermética, como ela mesma deixa claro em uma entrevista com Júlio Lerner? Trilhando, em um ousado (ou nem tanto) movimento, os caminhos pouco citados pela crítica quando se fala da escritora nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira.

O trabalho pretende mergulhar nas faces desconhecidas (ou pouco exploradas) de Lispector, motivado pelas indagações da orientadora e pelo seguinte trecho, de Nádía Batella Gotlib:

Mesmo com o vasto rol de pesquisas sobre os escritos de Clarice, ainda restam elementos de sua produção que foram pouco explorados. Ressalto pelo menos três produções dela que foram bem pouco investigadas: uma única peça de teatro, intitulada *A pecadora Queimada e Anjos Harmoniosos*; um artigo sobre tradução, chamado "Traduzir procurando não trair"; e uma conferência (GOTLIB *apud* RBMA, 2017, p. 73).

A conferência que Nádía Gotlib comenta fora analisada neste mesmo texto da *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. Sobre o artigo, ainda pouco encontramos de relevante, sendo possível trazer novos olhares em pesquisas futuras. Sobrou, então, a peça *A Pecadora Queimada e Anjos Harmoniosos*, que está contida neste trabalho, revelando a Clarice também escritora de peças de teatro. Foi escolhido o gênero ensaio presente nas obras de Clarice (onde é analisado o conto/Ensaio *O ovo e a Galinha*) e também uma parte ainda bem pouco conhecida da vida da escritora: a mulher que pintava e retratava a vida em quadros.

Tomar como objeto de pesquisa uma escritora tão conceituada revela diferentes indagações, sendo que uma mesma pergunta pode levar a diferentes respostas, a depender do rigor científico e do prisma analítico. Como forma de seguirmos o fio da meada neste trabalho, tornou-se necessário o foco no seguinte questionamento: quem é essa mulher? Assim, desvelaremos sua face conhecida e outras faces, que são ainda pouco conhecidas.

## 2. A FACE CONHECIDA DA ESCRITORA

Quando se fala na biografia de Clarice, três autores aparecem com mais frequência nas academias: Olga Borelli, Benjamin Moser e Nádía Batella Gotlib. A primeira foi amiga íntima da escritora, sendo que seus escritos são contaminados por essa “intimidade”; o segundo traz uma visão, em muitas vezes, polêmica sobre os fatos vividos por Lispector, costurando por um viés distorcido muitas das vivências clariceanas ao levar em conta hipóteses e conjecturas, por vezes, infundadas. De maior rigor científico, encontra-se a última, Nádía, que alinhava um texto biográfico bem fundamentado e de riqueza documental, o que serve de guia importante para uma maior compreensão da vida e obra da autora. Outra autora que será destacada neste estudo é Claire Varin que, com afinco, referendou construtos importantes para o tripé vida/escrita/pintura de Lispector.

Clarice Lispector nasceu, de acordo com os dados biográficos, em uma aldeia de Tchetelnikev, território da Ucrânia, mas pertencente ao Império Russo, no dia 10 de dezembro de 1920. De origem estrangeira, foi registrada com um novo nome no Brasil, pois no outro lado do Atlântico, se chamava

Haia. Segundo consta na certidão de nascimento original expedida em Tchetelnikev na Ucrânia, e no passaporte coletivo da família expedido em Bucareste, na Romênia, a menina chama-se Haia, que em hebraico quer dizer “vida”, e que, devido a semelhanças fonéticas com Clara, suscitou a versão em português do nome da menina: Clarice (GOTLIB, 2013, p. 37).

Da semelhança fonética notamos também que tanto “Haia” quanto “Clara” remetem à esperança, luz advinda de um novo ser, ou seja, a criança que veio para iluminar os caminhos da família de Pedro e Marieta Lispector. O casal já contava com duas filhas, Elisa e Tânia, sendo que Clarice “nasceu em viagem, quando a família já emigrava para a América. Mas os pais não eram dali. Vinham de outro lugar da Ucrânia”. (GOTLIB, 2013, p.44). Mas por que a família teve esse desejo de se mudar para o Brasil?

Segundo a biógrafa Nádia Batella Gotlib, a Primeira Guerra Mundial impactou toda a Europa e, principalmente, a Rússia, além de esta sofrer as consequências da Revolução de Outubro de 1917. Depois de fugirem do terror vivenciado em suas terras originais, a família Lispector traçou uma trajetória exaustiva até chegar a Hamburgo, na Alemanha, lugar de onde saíam navios rumados para a América. Assim, Clarice foi expulsa de sua própria terra, convivendo com várias cicatrizes desde aqui. São dores, medos, que também se refletem em sua escritura.

Nesse recomeço de vida no Brasil – e com a mãe doente – a família precisa aceitar a ajuda dos parentes já aqui estabelecidos, que haviam possibilitado a imigração, enviando a carta de chamada oficialmente exigida, através da qual podia-se solicitar a imigração para o país. A vida aqui também é difícil, embora a menina mais nova, Clarice, pouco lembre-se das condições de miséria em que viveram. Novamente a família embarca em busca de um lugar que finalmente os acolha: “De Alagoas foram para Recife, onde devem ter chegado por volta de 1925: Clarice tinha quase cinco anos” (GOTLIB, 2013, p. 46).

Ainda menina em Recife, Clarice Lispector já queria escrever. Escrevia histórias, que começavam pelo “era uma vez” tradicional das histórias infantis. Mas depois desse início convencional, seus textos passaram a falar de sensações ou impressões. Entretanto, as primeiras histórias dessa autora que nascia nunca chegaram a ser publicadas no jornal para o qual as enviava...

eu gostaria mesmo era de poder um dia afinal escrever uma história que começasse assim: “era uma vez...”. Para crianças? perguntaram. Não, para adultos mesmo, respondi já distraída, ocupada em me lembrar de minhas primeiras histórias aos sete anos (CLARICE *apud* GOTLIB, 2013, p. 82).

Assim, a razão da Clarice-menina – já às voltas com a escrita – não ver publicada sua obra de infância, a própria escritora adulta atribui a jamais ter conseguido escrever sobre fatos, mas apenas a respeito de sensações, o que parecia não interessar aos editores da página infantil do jornal. A ficcionista incipiente só sabia, ao que diz, escrever assim.

Em 1939, depois de terminar o colegial, Clarice entrou na Escola Nacional de Direito. Para Clarice, estudava advocacia porque “quando eu era pequena, eu era muito reivindicadora de direitos. Então, me disseram: ela vai ser advogada. Então isso me ficou na cabeça. E como não tinha orientação de espécie nenhuma sobre o que estudar, eu fui estudar advocacia”. (LISPECTOR, 1976 *apud* GOTLIB, 2013, p. 162). Desta paixão precoce por reivindicar direitos, Nádia Gotlib logo comenta que ela própria estava certa que não cursaria carreira jurídica. Passados os devaneios envolvendo uma paixão amorosa (Lúcio Cardoso, o qual pertenceu à mesma corrente intimista) Clarice dedicava horas de sua intimidade à criação de seu primeiro romance, *Perto do Coração Selvagem*. Contratada como editora na Agência Nacional, em 1943, se casou com seu amigo de classe, Maury Gurgel Valente.

Nesse mesmo ano, finda o romance *Perto do Coração Selvagem*, que retrata uma visão internalizada do mundo da adolescência. Em 1944, Clarice Lispector acompanha seu marido, diplomata de carreira, em suas viagens ao exterior. É o começo de uma nova fase na vida de Lispector, marcada pelas viagens constantes, novos trabalhos como escritora e notoriedade frente a literatura brasileira.

Durante quinze anos, até a separação em 1959, Clarice levou uma vida sem muitas emoções de “esposa perfeita”, porém sempre recordando seu país, Brasil. Sua primeira viagem foi a Nápoles em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, como voluntária de enfermagem auxiliando soldados brasileiros feridos em batalhas.

Em 1946, publicou seu segundo romance, *O Lustre*, e nos seguintes cinco anos a escritora viajou inúmeras vezes de Inglaterra a Paris, até que, finalmente, a família se instalou em Berna, lugar onde nasceu seu primeiro filho, Paulo.

Conforme afirma Nádía Gotlib, Clarice nunca se encontrou fora do Brasil, sendo propensa à depressão. Porém, em realidade foi graças a seu marido que conseguiu se dedicar totalmente à escrita, já que sua origem imigrante lhe tornou menos permeável às ideias preconcebidas brasileiras, e seu matrimônio foi um passo adiante em termos econômicos, visto que nunca foi rica mas tampouco teve que trabalhar em nada mais do que escrever.

Temas tradicionais que tinham a ver com mulheres, maternidade, afazeres do lar e filhos já haviam sido escritos antes, mas ninguém havia feito isso como Lispector. Talvez essa reviravolta significasse para Clarice uma nova língua, com uma gramática estranha que talvez possa ser atribuída à influência do misticismo judaico que suas origens lhe passaram. Mas outra parte de sua estranheza de estilo e forma pode ser atribuída à sua necessidade de inventar e transmitir sensações além dos fatos, de tentar atingir o “atrás do pensamento”.

Clarice Lispector morreu no Rio de Janeiro em 9 de dezembro de 1977 aos 56 anos, um dia antes de completar 57 anos, vítima de câncer. Sua despedida no hospital, para uma enfermeira, foi: "Meu personagem morre!", talvez a melhor definição de sua literatura. Ela foi enterrada dois dias depois no Cemitério Israelita do Caju pelo ritual ortodoxo, envolto em linho branco. Sua lápide, simples, leva seu nome hebraico: Chaya Bat Pinkhas, que significa "a filha de Pinkhas", além da frase compartilhada com sua amiga Olga Borelli: “dar a mão a alguém sempre foi o que esperei da alegria”.

### 3. A LITERATURA INTIMISTA

Clarice é considerada pela crítica literária a intérprete mais sofisticada da ficção intimista. Ela coloca tanto de maneira metafórica quanto realista as ondulações psicológicas e os estados

interiores dos personagens. Isto ocorre pelo caráter introspectivo de seu texto, no qual o uso intensivo do discurso indireto livre, para captar o pensamento das personagens, faz quase desaparecer a história propriamente dita. Esse modo de narrar busca uma espécie de relação psíquica das personagens.

Alfredo Bosi (1988), ao tratar do significado da obra clariceana, diz que na gênese dos contos e dos romances de Clarice há uma exacerbação do movimento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e de auto-análise, reclama um novo equilíbrio que se fará pela recuperação do objeto. Não mais na esfera convencional de algo-que-existe-para-o-seu (nível psicológico), mas na esfera da sua própria e irreduzível realidade. O sujeito só se salva aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que a transcende para beber nas fontes da sua própria existência. Trata-se de um salto psicológico para o metafísico, salto plenamente amadurecido na consciência da narradora. Nos contos e romances de Clarice, de modo geral, acentua-se um horizonte reflexivo e até especulativo de sondagem existencial. Toda uma temática de existência projeta-se através das situações das personagens. Mas de romance para romance, de conto para conto registram-se variações do ponto de vista do sujeito narrador e do próprio discurso narrativo.

Segundo Olga de Sá (1993), ser/linguagem, existir/escrever, sentir/pensar são indagações fundamentais que percorrem a obra de Clarice, as quais apresentam dois focos imantados que polarizam metáforas, imagens, recursos sintáticos, sinestésias, paranomásias, oxímoros, repetições. De um lado estaria o pólo epifânico, constituído pelos procedimentos das epifanias da beleza, que revela o ser num dado momento excepcional e convidam a personagem a revirar a própria existência. E do outro o paródico, constituído pela paródia seria, que denuncia o ser pelo desgaste do signo, descrevendo o que foi escrito, num perpétuo diálogo com seus próprios textos e com outros do universo literário. Deste modo, teríamos em Clarice Lispector uma “intra” e intertextualidade como procedimentos

paródicos. Tais ponderações estão diretamente relacionadas à questão da linguagem, uma vez que a palavra é ao mesmo tempo objeto e instrumento na tentativa de exprimir a busca existencial. Em outras palavras, a linguagem está associada à dimensão filosófico-existencialista, especialmente no que diz respeito à relação entre a linguagem e a condição humana.

#### 4. A FACE “DESCONHECIDA” DA ESCRITORA: ENSAIO, PEÇA TEATRAL E PINTURA

Pretendemos adentrar, a partir de agora, em um mundo ainda pouco explorado pela crítica quando se trata de Clarice Lispector. Levamos a cabo esta exploração ancorada, principalmente, na edição 72 da *Revista da Biblioteca Mário de Andrade (RBMA)*, onde se reúnem textos inteiramente dedicados à escritora intimista, além do livro *Línguas de Fogo*, de Claire Varin, e outros trabalhos recentes publicados na internet.

O gênero do discurso “ensaio” é conhecido comumente por mesclar características argumentativas com aspectos criativos, ditos literários. Essa origem heterogênea surgiu com Michel de Montaigne, escritor do *Essais* de 1580. Na escrita acadêmica, é encarado como um texto crítico sobre certo tema ou assunto de ordem científica, onde o autor explora ao mesmo tempo cultura, literatura, ciência e filosofia.

Ao compasso que um texto científico é mais rigoroso com o objeto tratado, o ensaio se torna mais fluido em sua escrita, pautando-se no enfoque pessoal e certa fuga a limitações ditas formais. Aqui, pretendemos analisar um dos momentos em que Clarice delineia sua escrita com essas características: no conto/ensaio/crônica *O ovo e a Galinha*, publicado primeiramente em 1964 juntamente com outros doze contos no volume *Legião Estrangeira* e depois republicado como crônica no *Jornal do Brasil*.

O título do artigo de Júlio Augusto Xavier Galhartes já nos é bem sugestivo: *O ovo e a Galinha, uma fusão de bruxaria, ensaio, poema, conto e crônica*. Na entrevista concedida a Júlio Lerner em 1977, ou

seja, nos últimos sopros de vida, Clarice tenta repelir a classificação de escritora hermética, dizendo que entende tudo que escreve. Porém, logo em seguida repensa sua resposta e diz que existe um conto que ela ainda não entende muito bem, referindo-se ao *O Ovo e a Galinha*. Perguntada posteriormente sobre seu “filho predileto”, voltou a mencionar o texto. Importante nos ater, portanto, ao que esse texto suscitava na escritora: questionamentos.

A partir de um tema quase simplório, a escritora nos põe diante de um ovo, que faz questionar seu interior cheio de surpresas e o íntimo da constituição humana. Uma palavra de apenas três letras traz elucubrações concernentes a variados assuntos: o intangível, a comida, o que transcende a fome do corpo, entre quase infinitos pontos a serem elencados. Destaca Galharte (2017), que em viagem empreendida à Colômbia em 1976, Clarice participou de um congresso de bruxaria, e, dissertando sobre a relação entre magia e literatura, decidiu ler *O Ovo e a Galinha* para a plateia de desconhecidos. Isto explica a presença de elementos ensaísticos no conto e também material importante para a revelação de uma Clarice ensaísta.

Como já destacado anteriormente, um ensaio será sempre parente da retórica, mesclando tons culturais, científicos e/ou filosóficos. Logo de início, percebemos que o texto em questão apresenta um ponto de vista sobre a existência:

Ver um ovo nunca se mantém no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto um ovo há três milênios. – No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo. – Só vê o ovo quem já o tiver visto. – Ao ver o ovo é tarde demais: ovo visto, ovo perdido. – Ver o ovo é a promessa de um dia chegar a ver o ovo. – Olhar curto e indivisível; se é que há pensamento; não há; há o ovo. – Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, jogarei fora. Ficarei com o ovo. – O ovo não tem um si-mesmo. Individualmente ele não existe (LISPECTOR, 2016, p. 303).

Toda a estrutura do conto é construída deste ponto de vista – ovo e narradora. Finaliza com a conclusão de que o ovo é algo mais que está em sua vida através de sua crise existencial:

Por devoção ao ovo, eu o esqueci. Meu necessário esquecimento. Meu interesseiro esquecimento. Pois o ovo é um esquivo. Diante de minha adoração possessiva ele poderia retrair-se e nunca mais voltar. Mas se ele for esquecido. Se eu fizer o sacrifício de viver apenas a minha vida e de esquecê-lo. Se o ovo for impossível. Então – livre, delicado, sem mensagem alguma para mim – talvez uma vez ainda ele se locomova do espaço até esta janela que desde sempre deixei aberta (LISPECTOR, 2016, p. 313).

Neste conto, observamos que a narradora, ao ver o ovo, eleva um pensamento de conhecer-se a si própria, de pensar na sua própria constituição como ser humano. E lança a pergunta: este ovo é o meu Deus?

No que diz respeito ao conteúdo do escrito, ele também é mítico, pois a imagem do ovo é recorrente nos mitos da criação em várias sociedades do mundo. “A você [ovo] dedico o começo. A você dedico a primeira vez. A imagem do ovo está, pois, na convenção mítica e nesse texto de Clarice, associada à busca do princípio dos tempos. Em vários mitos, o ovo se quebra e a metade superior da sua casca se transforma em céu, enquanto que a inferior, em água e terra (GALHARTES, 2017, p. 129).

O mito chinês da criação do universo é o que pode ser compreendido nesta citação. Diz a lenda que, no início, não havia nada além do Dao, o Vazio. E do Dao criou-se um ovo negro, que foi chocado por dezoito mil anos. Yin, Yang e Panku coexistiam neste estado de unicidade. Depois de muita determinação, Panku rompeu a casca e Yin, mais pesado, foi para baixo e formou a terra. Yang, mais leve, subiu e formou o céu. Assim, são vários espaços míticos que se permeiam nesta composição do ovo de Clarice Lispector.

Estas reflexões da escrita clariceana são próprias do gênero ensaístico, porém neste caso mesclados com elementos de crônica e fiapos de narrativa emergidos de um pseudo-enredo, sem princípios de causa e efeito, mas com alusões existenciais. Para Galharteres, a obscuridade e a contradição são conceitos que também contornam o texto de forma ensaística, pois

Da mesma forma, o ovo é feito de obscuridade e de contradição: “Sendo impossível entendê-lo [o ovo], sei que se eu o entender é porque estou

errando ``.O amor pelo ovo também não se sente. O amor pelo ovo é supersensível”. Obscuridade e contradição são exatamente os elementos que distinguem o ensaio do discurso de Descartes, que defendia exatamente o oposto (clareza e distinção), como indica Theodor Adorno: “O ensaio desafia gentilmente os ideais de *clara et distincta perceptio* e da certeza livre de dúvida” (GALHARTES, 2017, p. 128).

Como se estivesse solto de sua casca rígida, *O Ovo e a Galinha* transforma um simples devaneio em algo existencial, elementos que explicam os porquês de uma condição mística e filosófica. Galharte ainda cita neste artigo que uma filósofa, tomada de inspiração, utilizou o texto de Lispector para levar a cabo uma questão de cunho filosófico: a diferença entre o dogmatismo, estranhamento e a busca pela verdade. A filósofa em questão é Marilene Chauí, que afirma

O dogmatismo estaria vinculado a uma atitude em que “tomamos o mundo como já dado, já feito, já pensado, aceitamos o convencional integrando-nos a ele. No caso do estranhamento, o modo como as coisas sempre foram concebidas perde o nexo. Avulta-se o não familiar justamente naquilo que se acreditava conhecer tão bem. Segundo a pensadora, isso ocorre no texto de Clarice, já que a escritora consegue maravilhar-se daquilo que em geral se considera banal: é como se nunca houvéssemos deparado com um ovo, que se torna, ao nosso olhar, um “abismo misterioso” (CHAUÍ apud GALHARTES, 2017, p. 132).

É imprescindível notar que Clarice, através da escrita, toca ao mesmo tempo dois extremos: o da magia e o da filosofia. O sobrenatural pode estar numa simples cozinha, em meio a ingredientes e modos de fazer. Porquanto que apenas olhar o ovo pode denotar um devaneio existencial por pensar mais profundamente no material que estamos olhando apenas um ovo? Por que ele existe? A partir do enredo fugidio, constrói a figura da cozinheira-maga-filósofa.

Talvez pela imagem da vidente que “O ovo e a galinha” evoca, este escrito foi escolhido por sua autora para ser lido no Congresso de Bruxaria de Bogotá, em 1976, substituindo, assim, “Magia”, texto preparado especialmente para o evento. Neste ensaio, a escritora afirma que “os fenômenos naturais são mais mágicos que os sobrenaturais”. Desse modo, o

sobrenatural pode estar na cozinha (terreno onde se dão atividades rotineiras) entre a mesa e olhos da mulher que prepara o café da manhã (GALHARTES, 2017, p. 133).

Em outro artigo, elencado pelo autor, Clarice novamente discorre sobre o porquê de considerar a dona de casa uma maga e a cozinha, um “laboratório de feitiçaria”. Através da analogia com uma receita de cosméticos:

Em casa mesmo você poderá fabricar seus cremes de beleza, como uma feiteiceira moderna que faz sozinha seu elixir da longa juventude. A Feiteiceira quase sempre trabalha com fogo. Você também, tanto que a cozinha será o quartel-general. Também porque lá se encontra o liquidificador - outro instrumento de feitiçaria moderna (LISPECTOR, s/p).

Observamos que, em todo momento, Lispector procura trazer algo mais na escrita, algo mais que possa trazer significações sobre a existência humana. No conto/ensaio, isto fica evidente por ser tratado como analogia. Em diversos trechos, vemos que o ovo quer sempre revelar algo filosófico ou místico, abordando uma temática que foge de um enredo ou de uma estrutura narrativa.

*A Pecadora queimada e os anjos harmoniosos*, único texto teatral (conhecido até agora) de autoria de Clarice Lispector, foi publicado em 1964, no livro *A legião estrangeira*, que se dividia em duas seções: a primeira, composta por uma série de contos, recebia o próprio nome da obra e a segunda, sub intitulada “Fundo de gaveta”, além de conter o texto dramático, trazia diversas crônicas, notas e outros escritos. Segundo Campos (2013), nas edições seguintes de *A legião estrangeira*, a segunda parte, “Fundo de gaveta”, foi publicada separadamente, formando outro livro, com o título *Para não esquecer* (1978). Mas o texto *A pecadora queimada e os anjos harmoniosos* não fora incluído em nenhum dos dois livros. A tragédia clariceana só foi publicada novamente em 2005, na obra intitulada *Outros escritos*, em que Teresa Montero e Lícia Manzo organizaram textos inéditos de Clarice Lispector.

De acordo com André Gomes (2007, p. 117), o fato de Clarice Lispector considerar *A pecadora queimada e os anjos harmoniosos* um

texto horrível e posteriormente excluir a tragédia da edição de *A Legião Estrangeira* tenham contribuído para a pouca atenção que o texto despertou nos críticos.

O texto teatral tem início com a fala dos anjos invisíveis, que, por meio de um monólogo, anunciam o seu iminente nascimento. Eles dizem vir de longe, embora não estejam cansados, pois o caminho por que passaram não exige força. Os anjos não sabem o motivo de terem vindo, porém eles têm a certeza de que, ao nascerem, o seu destino se cumprirá: “vimos sofrer o que tem que ser sofrido, nós que ainda não fomos tocados, nós que ainda não somos menino e menina. Eis-nos nas malhas da tragédia verdadeira, da qual extrairemos a nossa forma primeira”. (LISPECTOR, 2016, p. 369).

Segundo Campos (2013), os anjos invisíveis valem-se de uma antítese com os vocábulos “ver” e “cegos” para mostrar que, quando nascidos, apesar de enxergarem, continuarão desconhecendo o seu futuro: “Cegos no caminho que antecede passos, cegos prosseguiremos quando de olhos já vendo nascermos” (LISPECTOR, 2016 p.370). Enxergar não garante o conhecimento do destino. De acordo com André Gomes (2007, p. 126), essa antítese remete à tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, pois “Édipo, soberano, vê, mas continua ‘cego’ diante dos fatos. A cegueira edipiana é causada pelo orgulho e vaidade”. Édipo não foge ao destino, ainda que seu pai tente mudá-lo. Tudo que se faz para desviá-lo do destino previsto pelo oráculo, ainda mais o aproxima do seu cumprimento.

No texto teatral clariceano, os anjos invisíveis sabem que, ao darem início à tragédia do nascimento, não poderão se desviar do destino, pois “aquilo a ser feito será feito: queda de anjo é direção” (LISPECTOR, 2016, p. 372). Ao final do monólogo e por mais três falas, os Anjos invisíveis mencionam a harmonia na qual vivem, visto que ainda estão na condição de não nascidos, portanto, ainda não penetraram na verdadeira tragédia.

A segunda fala presente na tragédia clariceana, também em forma de monólogo, é a do Sacerdote. Esse personagem expõe que,

pelo amor a Deus, que é uma coisa grandiosa, ele não se perdeu, enquanto a Pecadora se perdeu por uma coisa menor, o desejo carnal por um homem que não era o seu esposo. Assim como os Anjos invisíveis, o Sacerdote também deseja consumir a sua tragédia, praticando o pecado, neste caso, condenar a pecadora à fogueira. (CAMPOS, 2013, p. 6). A tragédia do Sacerdote consiste em abandonar a paz e descer à escuridão, na qual não haja proteção: “candelabros nem púrpura papal e nem mesmo o símbolo da Cruz” (LISPECTOR, 2016, p. 372).

Em *A pecadora queimada e os anjos harmoniosos*, observamos a queda da protagonista, pois “a Pecadora goza de reputação e fortuna, uma vez que está ‘abençoada’ pelo matrimônio, mas cai na desdita, por incorrer em erro (harmartia) e, quando impulsionada pela desmedida (hýbris), trai seu esposo” (GOMES, 2007, p.125).

A mulher erra por cometer o adultério, deixando-se seduzir pelos prazeres da carne, como diz o Sacerdote, “ela fez suas delícias da escravidão dos sentidos” (LISPECTOR, 2016, p. 373). A adúltera é julgada culpada pelo povo, pois este, munido pelas leis cristãs, considera a sua ação um pecado, daí o fato de ser denominada de a Pecadora durante toda a obra, fato que reforça a sua transgressão e culpabilidade.

Um aspecto que chama a atenção é que em nenhum momento o nome da protagonista é revelado. Ela é denominada pela Mulher do Povo como “a que errou”, pelo Esposo, “a que será queimada” e pelo Amante, “estrangeira”.

Se a pecadora não tem nome do início ao fim da tragédia, também não possui a palavra, pois, se mantém em silêncio durante toda a cena. Não há rubricas que exponham o comportamento ou deem pistas sobre as sensações ou emoções da Pecadora. O leitor é levado a construir suas deduções a respeito da Pecadora a partir das impressões desses personagens (CAMPOS, 2013, p. 8).

As tentativas de definição a respeito da Pecadora são comprometidas porque são construídas a partir da visão de personagens que sofreram desilusões em suas vivências com ela: o

Sacerdote disse-lhe palavras de Virtude inutilmente, ao Amante esconde-lhe o Esposo e a este traiu com um Amante. Devido às informações dos três personagens, o Povo deduz que a Pecadora, na verdade, não foi de ninguém, mas agora estava na praça, em público, para ser punida por todos. Conforme afirma André Gomes (2007, p. 143),

No anseio de decifrar quem é a adúltera, “instaura-se a peripécia na tragédia contemporânea de Clarice: ao tentar se aproximar de uma identidade, mais o Homem se distancia; ao tentar diminuí-la, mais ela é louvada”. A pecadora não se manifesta, permanece em silêncio e não se defende das acusações, apenas dá um sorriso que é percebido pela Criança com sono, o que torna a Pecadora ainda mais indecifrável, pois o seu sorriso inquieta as outras personagens.

O silêncio da Pecadora é absoluto e, mesmo no instante em que será queimada, com o Povo exigindo a palavra da adúltera, esta não pronunciará sequer um gemido ou uma interjeição. Então o Sacerdote sentencia “a morte como palavra”. Em meio ao julgamento da Pecadora, o povo, por três vezes, anuncia que tem fome. Gomes (2007, p. 127) diz que

[...] na tragédia de Sófocles, Creonte informa, depois de consultar o oráculo, que a peste só se retirará quando for lavada a mácula que cobre o país desde o assassinato de alio. Em A pecadora queimada e os anjos harmoniosos, o povo faminto clama por alimento, mas não há pão, há circo e uma mulher que viveu suas delícias diante do povo faminto.

O autor ainda acrescenta que, pela euforia do Povo, presume-se que a fome persistente na cidade é causada pelo pecado cometido pela adúltera e que o Povo só se libertará da fome quando a Pecadora for punida. *A pecadora queimada e os anjos harmoniosos* apresentam marcas do trágico e, dentre elas, encontra-se a “sentença geradora: o que tem de ser feito será feito, este é o único princípio perfeito” (LISPECTOR, 2016, p. 378). Campos acrescenta que

mesmo que se viva em um mundo de incompreensões e, quanto mais se busque o entendimento, mais este se mantém inacessível. Para driblar o desconhecimento de si e do mundo, o homem acredita ser aquilo que ele

imagina de si. A Pecadora é, para o leitor, aquela figura pintada pelo Sacerdote, pelo Amante e pelo Esposo mediante suas vivências (CAMPOS, 2013, p. 10).

Neste sentido, Clarice Lispector conclui a obra denunciando, por meio do silêncio ou lugar de não-fala de uma personagem do povo, a sentença que talvez seja o eixo do trágico não só desse texto teatral, mas sim de toda a humanidade: “perdoai-os, eles acreditam na fatalidade e por isso são fatais” (LISPECTOR, 2016, p. 378). As referências históricas e bíblicas nos aparecem como releituras, destacando-se a reflexão sobre o que é realmente pecado e quais são os verdadeiros pecadores, através de um gênero clássico da literatura.

Aristóteles, teorizando sobre o drama, desenvolveu a teoria da catarse, segundo a qual a tragédia purifica as emoções através da “piedade” e do “terror”. Na encenação, o espectador tende a se identificar com os sofredores do palco e se livra de seus males ou demônios; é um processo terapêutico. Assim, a dramaturga de *A Pecadora Queimada* escreve este ato trágico para elevar um sentimento maior com aquela voz tão silenciada, purificando-se de um tempo tão avesso às artes e ao universo feminino. Podemos dizer, então, que ela está se apresentando como “pecadora queimada” no universo ficcional para internalizar as constantes discussões sobre seu casamento e separação.

Ao entrarmos no assunto das pinturas de Lispector, percebemos que ela acrescenta traços a sua produção literária. Cientes disso, o artigo *O figurativo inominável: a art pictures de Clarice Lispector*, escrito por Marcos Antônio Bessa Oliveira e Edgar César Nolasco, será levado em conta para a discussão em torno da Clarice Pintora. O artigo é pautado na confecção de seus quadros ao tempo próximo à produção literária, como é o caso de *Água Viva* (1973), e *Um Sopro de Vida* (1978), publicado postumamente com a organização de Olga Borelli. Ainda, outro texto que traz à tona esse assunto é a obra de Claire Varin, *Línguas de Fogo*, onde são construídos, entre vários assuntos, alguns paralelos entre a escrita

e as artes plásticas. A autora também revela os traços da personagem principal, que leva a pintura em sua vida como hobby, além de observar que a obra em questão é “um triângulo sinestésico fusionando a escrita, a música e a pintura” (VARIN, 2002, p. 152). Assim sendo, com estes recortes teóricos já nos é possível redescobrir uma Clarice dedicada à arte de pintar, refletindo aquilo que está na sua escrita ao tricotar as suas elucubrações de não-pertencimento ao mundo em que vive.

Oliveira e Nolasco (2009) observam que, com relação à sua pintura (arroladas num total de dezoito quadros), pouco se estudou até hoje. Sabe-se que alguns desses quadros encontram-se no arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, e que outros foram presenteados a amigos pela escritora. A produção dos 18 quadros, mesmo que amadoramente, como afirma sua biógrafa Nádia Battella Gotlib, vem, de alguma forma, contribuir e dialogar com a sua produção literária. Se, por um lado, aumenta sua produção enquanto artista, servindo ao mesmo tempo para uma melhor compreensão de sua obra, por outro, possibilita analisar tal produção como “mescla” que sempre diz não ter feito: obra X vida e vida X obra.

Na conferência intitulada “*Literatura de Vanguarda no Brasil*”, Clarice conta que na pintura, inversamente ao que sua personagem de *Água Viva* descobre na literatura, encontrou certo tipo de descontração:

Quanto ao fato de eu escrever, digo se interessa a alguém – que estou desiludida. É que escrever não me trouxe o que eu queria, isto é, paz. Minha literatura, não sendo de forma alguma uma catarse que me faria bem, não me serve como meio de libertação. Talvez de agora em diante eu não mais escreva, e apenas aprofunde em mim a vida (LISPECTOR *apud* VARIN, 2002, p. 111).

Neste “pintar” como hobby, em 1975, surgem algumas de suas pinturas a óleo sobre madeira, que levam como título: *Raiva*, *Esperança*, *Perdida na vaguidão*, *Ao amanhecer*, *Cérebro Adormecido*, *Eu te pergunto POR QUE*, *Caos Metamorfose sem sentido...* Para Claire Varin (2002), seja no campo da pintura, da música ou da literatura,

o que se considera sempre uma abstração aparece antes para Lispector como “ o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu. (LISPECTOR, 1984). Nos limiares da abstração, Lispector constrói um imaginativo recorrente na sua escrita, pincelando de forma livre e espontânea.

Segundo Ricardo Iannace, doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP) e autor do livro *Retratos em Clarice Lispector*, as pinturas de Clarice possuem a chamada “estética do feio”. Em um evento realizado na Livraria Cultura, em São Paulo, na data em que Clarice faria 93 anos, o professor declarou:

O aspecto rudimentar alcançado pelo arranjo das formas e pelo material utilizado na composição dessas pinturas (cola e vela derretida, canetas esferográfica e hidrográfica, óleo e, até, esmalte de unha), a se projetar sobre o pinho-de-Riga (tipo de madeira), a presença sugerida de um universo hostil, inóspito e impactante, em desenhos de difícil identificação com os paradigmas do mundo real, a descentralização da imagem e o inacabamento do desenho, tudo confere a esta produção pictórica de Clarice algo que poderíamos denominar de ‘estética do feio’ (IANNACE, 2019, s/p).

Segundo Bachelard, o inconsciente, a imaginação, é uma faculdade que não lida com imagens do real; antes lida com imagens que ultrapassam a realidade, imagens que pertenceram às vezes a um passado remoto. O homem, na esteira da reflexão do filósofo, vive em função desse passado remoto, e um passado vive em suas lembranças:

[...] a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre humanidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre os olhos que têm novos tipos de visão [...]. (BACHELARD, 1998, p. 17-18).

Para Oliveira e Nolasco (2009), seguindo o raciocínio de Bachelard, podemos dizer que Clarice cria de fato uma vida nova, tanto para a literatura quanto para si própria, e livra-se, em *Água viva*,

da escritura da palavra para se jogar na pintura: “é também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma” (LISPECTOR, 1973, p. 11).

É neste jogar-se na pintura que a escritora, agora pintora, cria uma linguagem particularmente sua, uma linguagem feita de fragmentos da escrita de si própria esboçados em telas feitas de seu passado:

Hoje acabei a tela de que te falei: linhas redondas que se interpenetram em traços finos e negros, e tu, que tens o hábito de querer saber por que — e porque não me interessa, a causa é matéria de passado — perguntará por que os traços negros e finos? [...]O que pintei nessa tela é passível de ser fraseado em palavras? Tanto quanto possa ser implícita a palavra muda no som musical (LISPECTOR, 1973, p. 11-12).

O traço espesso de Clarice com o pincel exprime um sentimento que, talvez limitado pelas palavras, consegue ser mais liberto com tintas e cores. Por isso a escritora lança mão deste artifício ao final da obra, pois descobre que com essa arte impulsiona sua emoção em uma tela que, ao mesmo tempo, desconcerta e representa o seu íntimo mais profundo. O diálogo destacado com a obra literária *Água Viva*, faz-se presente por envolver a ideia do ser inenarrável, coisa essa que Lispector seguiu até o fim da vida. Porém, conforme afirma Oliveira e Nolasco (2009), a tinta deste texto-tela ocupa o lugar da água viva que jorra e se esvai como a vida/morte da autora, como se fosse o seu próprio sangue, matéria espessa, densa e melancólica que esvai das próprias entranhas e veias da autora, porém procurando fazer o que quase sempre não conseguira em sua obra literária, “narrar qualquer coisa sem ao mesmo tempo narrar-se”.

Concluimos que, assim como seus textos já estudados aqui, o gênero ensaio e peça de teatro, suas telas/textos são “passíveis de serem fraseadas em palavras”. (OLIVEIRA; NOLASCO, 2009). São traços que estão intimamente ligados à produção literária de sua época. Sem se levar com obrigações de alguma estética artística (figuracionismo, abstracionismo), significam por serem pinturas

soltas, fragmentárias, com suportes e materiais incomuns (giz, esmalte, etc.) que, para Gotlib, traduzem impulsos interiores:

Essa atividade [a pintura] mostra coerência com os fragmentos que escreve nessa época e que, depois, irão compor o universo da personagem de um sopro de vida [mas antes fizeram parte de *Água viva*]. De fato, nota-se uma tendência para deslocar-se cada vez mais do figurativo, na escrita, aproximando-se do ritmo e de sons puros. [...] (GOTLIB, 2013, p. 477).

Seja em contos, seja em telas e pinturas, a escritora/pintora, de certa forma, é traída pelas palavras, pelo alto teor biográfico que imprime em tudo que ela toca, lápis ou pincel. Percebemos aí a fusão crescente entre arte e realidade, até o fim de sua vida. Em busca de ser inenarrável, impregnou toda uma obra com seu alto teor sentimental mesmo não querendo falar de si mesma. Está aí um dos motes deste trabalho e também uma das questões que pretendemos responder com essa pesquisa: compreender a obra e a introspecção de Clarice Lispector.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que um assunto recai sobre uma personalidade enigmática, tal como Clarice Lispector, podemos chegar a diversas conclusões, visto que o prisma de opções é variado, pois a vida e obra clariceana nos instigam diferentes facetas, como as que tentamos mostrar neste trabalho.

Ao observarmos as considerações sobre o gênero conto/ensaio, percebemos que está contido no texto narrativo de *O ovo e a Galinha*, aquilo que Clarice sempre reiterou, que “gênero agora não me pega mais”. Ou seja, há um constante questionamento sobre as rotulações presentes nos gêneros discursivos. Ela escrevia para dialogar com sua vivência, por isso um conto mescla elementos variados de outros gêneros, não sendo possível, em muitos casos, ter uma definição precisa sobre a identificação textual.

Elencando uma pequena análise sobre a peça teatral *A Pecadora Queimada e Anjos Harmoniosos*, observamos uma Clarice dramaturga

atenta às questões sociais do seu tempo. Mesmo que a peça seja apenas um esboço, como ela mesma fala, já traduz um pouco do olhar clariceano frente aos desafios sociais e políticos de um tempo.

Já ao revelarmos as pinturas de Clarice para a composição deste trabalho, desvendamos que a escritora/pintora foi matéria de sua própria obra, mesmo que de forma entrelinhada. Claro que isso já fora assunto para inúmeros estudiosos, mas sem levar em consideração sua obra pictural, o diálogo que as telas trazem para sua literatura e biografia.

Clarice escrevia dando tons às suas palavras, num efeito sinestésico de autoconhecimento. Todas as suas obras foram escritas como forma de descrever sua própria alma e trajetória no mundo. Ela fala que para escrever *A hora da Estrela* observou em uma feira alguns nordestinos que transitavam com o olhar vago. Ao enredar *O ovo e a Galinha*, tenta buscar respostas para sua própria existência através de um jogo de metáforas. O mesmo acontece com *A Pecadora Queimada*, trazendo à tona os tons do silenciamento feminino em um determinado tempo e espaço. Na pintura, tornou-se deidade em seu aspecto abstrato, retratando o que sempre buscou, o “atrás do pensamento”.

O intimismo, sim, perpassa toda sua obra, sejam palavras ou quadros, pelo seu elevado teor sensível, de diálogo com seus sentimentos e vivências e até, por assim dizer, com seu inconsciente. Esse artigo, portanto, revela apenas algumas das muitas facetas que Clarice esboça no jogo da vida.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ENEDINO, Wagner Corsino. **Uma dramaturgia de Clarice Lispector**: silêncio, traição e morte em *A pecadora queimada* e os anjos harmoniosos. In: *Antares: Letras e Humanidades*, vol. 6. Jan-jul2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2023/1671>. Acesso em: 12 out. 2019.

GALHARTE, Julio Augusto Xavier. **A palavra extinta**: a escrita de silêncios em "O ovo e a galinha", de Clarice Lispector e "Worstward Ho", de Samuel Beckett. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 12 nov. 2022

GOMES, André Luís. **Clarice em Cena**. Brasília. Editora Universidade de Brasília. Finatec, 2007.

GOTLIB, Nádya Batella. **Clarice: Uma vida que se conta**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1973.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa; NOLASCO, Edgar César. O figurativo inominável: a art pictures de Clarice Lispector. **Revista Travessias**, edição 4. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3097>. Acesso em: 11 nov. 2019.

REVISTA DA BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE (RBMA). São Paulo: Imprensa Oficial Editora, número 72, janeiro de 2017.

## “ALTA NOITE JÁ SE IA”: ANÁLISE DO POEMA E DO VIDEOPOEMA DE ARNALDO ANTUNES

### “ALTA NOITE JÁ SE IA”: ANALYSIS OF THE POEM AND VIDEO POEM BY ARNALDO ANTUNES

Andreia da Silva Santos<sup>1</sup>

#### RESUMO

A comunicação objetiva analisar o processo de Tradução Intersemiótica (TI) entre o poema e o videopoema *Alta Noite*. Ambos disponibilizados no livro e vídeo *Nome* (1993) de Arnaldo Antunes. *Nome* trata-se de uma obra multimídia composta por livro, Compact Disc (CD) e vídeo, foi lançada em 1993. Em 2005, houve o relançamento do CD e do vídeo. O que se percebe na poética de Antunes, e mais especificamente na obra *Nome* é a subversão da palavra, som e imagem que geram uma espécie de apoteose da poesia no sentido de deslumbramento, de contemplação de todos os sentidos. Plaza (2000), afirma que: “A arte contemporânea não é, assim, mais do que uma imensa e formidável bricolagem da história em interação sincrônica, onde o novo aparece raramente, mas tem a possibilidade de se presentificar justo a partir dessa interação”. Quanto ao trabalho de Tradução Intersemiótica (TI), o que Arnaldo faz ao “transportar” um poema da página para a tela, é transformá-lo em um “outro,” sendo o mesmo, ou seja, não é apenas “acomodar” uma imagem/palavra/som do mesmo modo que aparecem nos livros. O que se vê são três poemas distintos que possuem um mesmo tema central, mas que apontam para múltiplas interpretações.

**Palavras-chave:** Nome. Alta Noite. Videopoesia.

#### ABSTRACT

The communication aims to analyze the process of Intersemiotic Translation (IT) between the poem and the videopoem 'Alta Noite'. Both available in the book and video 'Nome' (1993) by Arnaldo Antunes. 'Nome' is a multimedia work composed of a book, Compact Disc (CD) and video. It was released in 1993. In 2005, the CD and video were relaunched. What can be seen in Antunes' poetry, and more

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Literatura e Interculturalidade- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Literatura e Estudos Culturais (UEPB). Graduada em Comunicação Social (UEPB). Docente na Faculdade de Integração do Sertão-FIS, Serra Talhada-PE. E-mail: asjornalista@yahoo.com.br

specifically in 'Nome', is the subversion of the word, sound and image that generate a kind of apotheosis of poetry in the sense of dazzling and contemplation of all the senses. Plaza (2000), states that: "Contemporary art is nothing more than an immense and formidable bricolage of history in synchronous interaction, where the new rarely appears, but has the possibility to present itself precisely from this interaction". As for the work of Intersemiotic Translation (TI), what Arnaldo does when "transposing" a poem from the page to the screen is to transform it into an "other", being the same, that is, it is not just "accommodating" a image/word/sound as they appear in books. What can be seeing are three different poems that have the same central theme, but that point to multiple interpretations.

**Keywords:** 'Nome'. 'Alta Noite'. Video Poetry.

## 1. INTRODUÇÃO

Todas as coisas do mundo  
não cabem numa ideia.  
Mas tudo cabe numa palavra,  
nesta palavra tudo.  
(ANTUNES,1993).

A matéria prima da poesia de Arnaldo Antunes é a palavra. A palavra é levada a sua potência máxima. Antunes a apresenta nos mais variados sistemas de signos, ou seja, a palavra pode aparecer escrita, oralizada, cantada, versificada, em trabalhos de arte plástica, pode até mesmo estar uma "misturada" em todos esses sistemas semióticos.

O estudo tem o intuito de analisar duas representações artísticas de Arnaldo Antunes, o poema/videopoema "Alta Noite" (ANTUNES, 2006), a partir do processo de Tradução Intersemiótica (TI). Vale ressaltar que "Alta Noite" tornou-se um *hit* musical na voz da cantora Marisa Monte<sup>2</sup>.

O exame objetiva analisar os dois sistemas de signos observando semelhanças, diferenças e a forma como esses signos

---

<sup>2</sup> MONTE, Maria. "Alta Noite". Rio de Janeiro: Promotor Records/EMI. 1994. (3.54 min).

se “transformam” ao mudar de suporte. Sempre resguardando as possibilidades, limites e características de cada meio, para que não haja equívocos como as comparações sem embasamento que ainda utilizam a expressão em desuso qual o melhor veículo.

Justifica-se a importância do trabalho para deter um olhar mais apurado na poesia e as múltiplas possibilidades de veiculação deste gênero. Ainda, mesmo que redundante, mostrar a relevância da obra de Antunes na disseminação da palavra e os mais variados modos de ver, ouvir, ler a poesia. No sentido mais restrito, e pessoal, a pesquisa é um desdobramento de estudos que se iniciaram a partir da Especialização em Literatura e Estudos Culturais e culminaram no Doutorado em Literatura e Interculturalidade. Percebe-se que a obra de Antunes é inesgotável tanto para ser explorada cientificamente quanto para ser consumida para o lazer e aprendizagem, é atemporal e apresenta temas que exploram para além da língua/linguagem.

Como marco teórico serão utilizadas as proposituras de Júlio Plaza, no que tangem as definições de Tradução Intersemiótica (TI) e as definições de Arlindo Machado que servem de base para entender os processos arte no vídeo.

O artigo está dividido em três sessões. A primeira delas tem-se uma breve conceituação e diferenciação entre Tradução e Tradução Intersemiótica (TI). Em seguida, na segunda sessão são apresentados o poema e o videopoema “Alta Noite” e realizadas as análises, e na terceira e última sessão tem-se as considerações finais.

## **2. TRADUÇÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: CONCEITOS**

Antes de empreender a análise de “Alta Noite”, faz-se importante algumas observações no sentido de entender o processo de Tradução e Tradução Intersemiótica (TI), para compreender os pontos de divergência e convergência do poema/videopoema em análise.

Neste sentido, valendo-se da abordagem de Campos (2004, p. 08), que explica que o verbo traduzir deriva do verbo *traducere*, cujo significado é o de conduzir ou fazer passar de um lado para outro, algo como atravessar. “levar o leitor de uma língua para o lado da língua do autor estrangeiro, ou, inversamente, trazer o autor de uma língua estrangeira para o lado da língua do leitor”.

Ainda segundo o mesmo autor, o documento mais famoso que se conhece da atividade tradutória da antiguidade é a Pedra de Rossetta, trata-se de um fragmento de basalto, encontrado em 1799, durante escavações que estavam sendo realizadas em um local banhado pelo rio Nilo. A Pedra de Rossetta apresentava um texto grafado de três formas diferentes, em hieróglifos da escrita sagrada do antigo Egito, em caracteres da língua escrita popular egípcia da época, e em caracteres gregos. Legalmente, a primeira tradução ocorreu em 146, em Roma.

McLuhan (2007), observa que as palavras são sistemas complexos de metáforas e símbolos que traduzem a experiência para nossos sentidos manifestos ou exteriorizados. Elas constituem uma tecnologia da explicitação. Através da tradução da experiência sensorial imediata em símbolos vocais, a totalidade do mundo pode ser evocada e recuperada, a qualquer momento.

Para entender os conceitos da TI é necessário observar as proposituras de Plaza (2000) sobre o assunto. O autor explica que as primeiras referências de Tradução Intersemiótica surgem na obra de Roman Jakobson, que definiu as traduções em três tipos: interlingual, intralingual e intersemiótica, ou transmutação que consiste na interpretação dos signos verbais através de sistemas de signos não-verbais

Segundo Plaza todos os fenômenos de interação semiótica entre as diversas linguagens, a colagem, a montagem, a interferência, as apropriações, integrações, fusões e re-fluxos interlinguagens dizem respeito às relações tradutoras intersemióticas, mas não se confundem com elas, pois carregam a estrutura dessas relações, mas não se realizam, de forma intencional.

A ação de traduzir, para Plaza, coloca em contato o que existe de mais profundo no ato da criação. O original está determinado por um tempo e espaço e pelas condições de produção que neles estão inscritas. Dessa forma, percebe-se que a leitura do objeto cultural original exige que sejam observadas as condições de produção.

No nível pensamental, fazendo alusão a um termo de Plaza (2000) a tradução quando em contato com seu original é processada por meio de inferências associativas: contiguidade e semelhança. No entanto, na ordem do pensamento tradutor, não se faz através de sucessões de ideias atraídas umas pelas outras, mas é feita pela associação de formas.

Vê-se de uma maneira bem delimitada que a tradução se dispõe a passar um texto de uma língua para outra. No caso da Tradução Intersemiótica, a transposição se dá entre sistema de signos para outro sistema semiótico. Passe-se então para a análise do videopoema “Alta Noite” contido no livro/DVD *Nome* (2005).

## 2.1 Poema/videopoema Alta Noite

Em muitos poemas/videopoemas da obra *Nome* é difícil classificar como “isto ou aquilo”, observando mais atentamente o conjunto da obra de Antunes, ela não necessita de classificação. Ora há estranheza, ora o nonsense, o pueril, o minimalismo, ora o tudoagorajá.

Na obra *Frutos Estranhos* (GARRAMUÑO, 2014, p.11), aborda uma obra do artista Nuno Ramos, que pelas peculiaridades torna difícil a classificação ou especificação. Desta forma toma-se de empréstimo, as palavras da autora para a obra de Antunes.

[...] frutos estranhos e inesperados, difíceis de ser categorizados e definidos que, nas suas apostas por meios e formas diversas, misturas e combinações inesperadas, saltos e fragmentos soltos, marcas e desenquadramentos de origem, de gêneros - em todos os sentidos do termo [...].

Qualquer tentativa de adjetivar, classificar, rotular, enquadrar a poesia antuniana pode-se cometer o equívoco de restringir a expressão do artista a algo menor que não coaduna com a grandeza de sua obra. Assim em meio a multiplicidade de signos, mas para efeito de análise acadêmica, decidiu-se “classificar” o videopoema “Alta Noite” como um como um videoclipe ou clipeoema.

*Alta Noite* (3min39s), é o último videopoema da obra. Em um percurso leve/com imagens que parecem ter saído de um sonho, Antunes “fecha” *Nome* em dupla com Marisa Monte e percorrem “um caminho que ninguém caminha”. Assim tem-se o poema (1993):

alta noite já se ia,  
ninguém na estrada andava.  
no caminho que ninguém caminha,  
alta noite já se ia,  
ninguém com os pés na água.  
nenhuma pessoa sozinha  
ia, nenhuma pessoa vinha.  
nem a manhãzinha,  
nem a madrugada,  
alta noite já se ia,  
ninguém na estrada andava.  
no caminho que ninguém caminha,  
alta noite já se ia,  
ninguém com os pés na água.  
nenhuma pessoa sozinha  
ia, nenhuma pessoa vinha.  
nem a estrela guia,  
nem a estrela d'alva,  
alta noite já se ia, ninguém na estrada andava.  
no caminho que ninguém caminha,  
alta noite já se ia,  
ninguém com os pés na água.

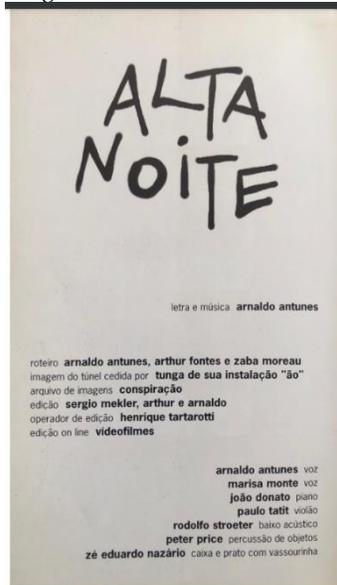
Os trinta e um videopoemas contidos na obra *Nome* têm como abertura o nome do poema. A mesma grafia aparece no livro, como pode-se observar nas imagens do vídeo/livro:

Figura 1. Frame do videopoema “Alta Noite”



Fonte: *Nome* (2005)

Figura 2. Poema “Alta Noite”



Fonte: *Nome* (2005)

Pode-se observar que o livro segue como se fosse um encarte para o DVD, pode-se observar a ficha técnica de todos os videopoemas. Nas demais páginas de cada poema são formadas por imagens. Especificamente no poema “Alta Noite”, na primeira página há uma imagem de um túnel, em preto e branco e com luzes, no verso há a imagem de uma folhagem que está sobreposta a

imagem do túnel e na última página há o poema sob uma imagem disforme em preto e branco. As imagens retratadas no livro também podem ser vistas no vídeopoema.

Imagens são apresentadas no livro *Nome* (2005):

Figura 3. Poema “Alta Noite”.



Fonte: *Nome* (1993)

Figura 4. Poema “Alta Noite”.



Fonte: *Nome* (1993)

Figura 5. Poema “Alta Noite”.



Fonte: *Nome* (1993)

O próprio Arnaldo Antunes define<sup>3</sup> o livro *Nome* como um roteiro para acompanhar o vídeo: “O livro *Nome* acompanha o home vídeo e funciona como um roteiro, com versões gráficas coloridas dos vídeos, além das respectivas fichas técnicas. [...]”. Revelando outros gestos, outros sons, outras palavras a serem investigadas.

## 2.2. Videopoemas: objetos metamorfoseados

Tomando como base, os conceitos de Arlindo Machado, estudioso das imagens em vídeo, televisivas e das expressões culturais apresentadas nesses meios. Para Machado (1988), videopoemas são objetos híbridos que aglutinam som, imagem e

<sup>3</sup> [http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec\\_livros\\_list.php?view=4](http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_livros_list.php?view=4)

palavras e podem ser veiculados em suportes eletrônicos, desse modo, conseguem inserir na tela o objeto poético.

Uma das marcas desses objetos: a videopoesia é a metamorfose. Machado (2000, p. 219), além de definir o que é a videopoesia, ainda analisa a obra de Arnaldo Antunes em um de seus livros:

Um outro aspecto importante e mais complexo da poesia midiática é a sincronização da palavra-imagem com a palavra-som. A antologia *Nome* é a que mais avançou até agora nessa direção e isso talvez se deva ao fato de seu autor ser, ao mesmo tempo, poeta e músico, com larga experiência nas duas áreas simultaneamente. Alguns poemas que compõem essa coletânea chegam a propor soluções bastante ricas de relação, composição, movimento e metamorfose entre os sistemas plástico e sonoro ou entre as dimensões escrita e oral das palavras.

Em mais uma ressalva sobre a videopoesia de Antunes é que a palavra não está ausente ela é um objeto que pulsa, ganha dimensões, cores, se transmuta, ganha forma, novos vocábulos. Ela vai a sua potencialidade. A discussão não é sobre a ausência da palavra no vídeo, como algumas pessoas demonizam. E sim observar as nuances, as novas formas que Antunes cria e recria. Um mesmo poema que consegue ter três apresentações distintas. E que não apenas é inserido na tela, no livro ou em um cd. Ele consegue transcender o meio e oferece ao leitor/telespectador experiências sensoriais.

Araújo (1999) concebe a videopoesia como um fenômeno decorrente da junção de um diálogo entre a evolução de formas e a evolução tecnológica, ou seja, uma forma transitória da poesia visual.

### 2.3. Ninguém na estrada andava: análise do videopoema

Após a apresentação do título do videopoema *Alta noite* (Figura 1), nos primeiros segundos, com a tela escura, escuta-se alguns sons, que sugestionam serem instrumentos musicais que

alguém os está testando. Em seguida, ouve-se um piano. A tela permanece escura por dezenove segundos. No segundo seguinte aparece um túnel, a imagem é apresentada em preto e branco há luzes no teto. Marisa Monte inicia a canção aos trinta e um segundos do videopoema.

Ao longo do videopoema, que dura exatos três minutos e trinta e nove segundos, pode-se observar a imagem de um túnel, sempre em preto e branco, que se mistura com imagens de folhas e com caminhos de terra, com paisagens áridas, e o túnel (Figura 6), é imagem recorrente no vídeo, sempre formando uma simbiose com as outras imagens.

Figura 6. Frame do videopoema “Alta Noite”



Fonte: *Nome* (2005)

A primeira vez em que as imagens aparecem coloridas (1min 46s), vê-se casas, placas, grades, plantas. Depois volta a aparecer o túnel, logo em seguida uma avenida (Figura 7), com prédios e carros tudo em preto e branco. No vídeo não aparecem palavras, no poema contido livro, há imagens e palavras. No vídeo não são vistas pessoas. Isso é comum em outros videopoemas da obra *Nome*.

Figura 7. Frame do videopoema “Alta Noite”



Fonte: *Nome* (2005)

Aparecem na tela estrada com árvores, em preto e branco (Figura 8), elas também se misturam com a imagem do túnel. Em seguida casas e madeiras, em preto e branco, se misturam ao túnel. Aparece, não se sabe ao certo ser um rio ou enchente, pois pode-se notar que a água chega próximo as portas das casas (Figura 9). Em seguida vê-se o túnel, ouve-se os instrumentos, por dez segundos e a tela volta a escurecer.

<p>Figura 8. Frame do videopoema “Alta Noite”</p>	<p>Figura 8. Frame do videopoema “Alta Noite”</p>
<p>Fonte: <i>Nome</i> (2005)</p>	<p>Fonte: <i>Nome</i> (2005)</p>

O que pode ser observado com a poesia/videopoesia é que o túnel representa a chegada ou a partida. Aparece e desaparece com recorrência. É a primeira imagem a ser mostrada no vídeo.

Seria esse “o caminho que ninguém caminha”? No entanto, ele é ponto de convergência de todas as outras estradas e de todas as outras paisagens. É o caminho de alguém, mas que não se vê o rosto, no entanto, percebe-se o movimento da caminhada. E nessa jornada, em muitos momentos, também não há outras pessoas como é visto/lido: “ninguém na estrada andava” e “nenhuma pessoa vinha”.

Seguindo a linha semiótica de Peirce (2010), que dividiu os signos em índices, ícones e símbolos. Os signos que se organizam por similaridade, por analogia, são ícones, tomando-se como exemplo as figuras, fotos, desenhos, etc. Os signos que se organizam por continuidade são símbolos, as palavras faladas e escritas. Logo, o que basicamente, caracteriza o fenômeno poético é a transformação de símbolos em ícones. Na poesia, predominam as relações de formas; na prosa, os conceitos. A poesia, como sugere Pignatari (1987), tenta ser ou imitar o objeto ao qual se refere, por meio de formas analógicas.

Segundo Plaza (2000) a operação de passagem da linguagem de um meio para outro implica em consciência tradutora capaz de perscrutar não apenas os meandros da natureza do novo suporte, seu potencial e limites, mas, a partir disso, dar o salto qualitativo, isto é, passar da mera reprodução para a produção. A transposição de um signo estético num meio determinado para outro meio tecnológico deve obedecer aos recursos normativos (signos de lei) do novo suporte, seus sistemas de notação.

Para entender o tipo de tradução que se opera no poema/videopoema “Alta Noite”. Recorre-se ao que Plaza definiu como tradução icônica, indicial e simbólica. De forma sucinta tem-se: Tradução Icônica: possui como característica certa semelhança com o objeto referente. Tradução Indicial: há uma conexão direta com o objeto dinâmico. Tradução Simbólica: a vinculação com seu objeto dinâmico se dá por meio de lei, ou seja, faz-se necessário convenções, códigos, regras.

Por meio da análise de “Alta Noite” pode-se perceber que a tradução do poema do livro para o vídeo pode ser considerada

como tradução indicial, ou seja, esse tipo de tradução se dá pelo contato entre o original e sua tradução.

É uma operação onde a tradução insere o corpo da obra original em seu intracódigo, podendo acarretar mudanças em sua forma no decorrer deste processo de adequação. Por ser realizada através de uma experiência concreta de contiguidade física, Plaza define a tradução indicial como transposição.

As estruturas são transitivas, existe continuidade entre o original e sua tradução, ou seja, há continuidade entre original e tradução. O objeto imediato do original é apropriado e transportado para outro suporte. Nesta mudança tem-se a transformação de qualidade do objeto imediato, pois o novo meio semantiza a informação que veicula.

A tradução indicial é sempre determinada pelo signo que o antecede, assim, segundos as observações de Plaza, estas relações se dão em um nível de causa e efeito, exemplo disso é a tradução de um signo de um meio para outro. Este é o caso do poema em análise. Neste tipo de tradução, não há perdas ou ganhos, pois os suportes são diferenciados, há que se pensar na especificidade de cada meio.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar um objeto cultural para análise e mais detidamente sob o viés da Tradução Intersemiótica (TI) é necessário observar em quais meios os signos estão inseridos, para assim poder examinar o original e a tradução. Verificar com cautela os suportes, as especificidades e possibilidades. Evitando críticas desnecessárias e sem fundamento quanto ao processo de Tradução Intersemiótica. Entendendo que muitas vezes ao transmutar um objeto artístico de um suporte para outro, serão também modificadas e/ou ampliadas a aparência a textura e conseqüentemente o modo de experimentar.

“Alta Noite”, quando se objetiva a analisar o conteúdo, seja ele presente no livro ou vídeo, vê-se que o poema carrega em si o fato de um caminhante apresentar o percurso solitário pelo labirinto de

um túnel, enquanto a “noite já se ia”. Nessa caminhada, o andante segue mostrando e observando paisagens distintas, ora bucólicas, ora em avenidas, ora em estradas que foram desbravadas nas florestas. As paisagens vêm e vão ao findar a alta noite e iniciar a “manhãzinha”.

“Poderíamos dizer, a arte não questiona- simplesmente- a instituição, mas questiona- no sentido de fazer perguntas- a sociedade e a cultura em geral” (GARRAMUÑO, 2014, p.100). E sob esta perspectiva, muito tem-se a observar/analisar/ na obra *Nome* há ainda diversos aspectos a serem explorados. O exame não se esgota nesta análise e aponta para novas perspectivas teóricas e metodológicas para análise dos poemas/videopoemas/audiopoemas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Arnaldo. **Tudos**. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- ANTUNES Arnaldo; CATUNDA, Célia; MISTRORIGO, Kiko; MOREAU, Zaba (comp.) **Nome**. Dvd. Contém 30 videopoemas (49min:59s). Produzido e distribuído no pólo Industrial de Manaus por Sonopress Rimo da Amazônia Indústria e Comércio Fonográfico Ltda. Sob licença da Sony BMG Music Entertainment (Brasil, 2005).
- ARAÚJO, Ricardo. **Poesia visual-vídeo poesia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1988.
- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 15ª reimpr. Tradução de Décio Pignatari São Paulo: Cultrix, 2007.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PEIRCE, Charles. Sanders. **Semiótica**. 4.ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.



## RODA DE LEITURA: DO TEXTO LITERÁRIO EM DIFERENTES CONTEXTOS

### READING WHELL: THE LITERARY TEXT IN DIFFERENT CONTEXTS

Mariana Fernandes Vasconcellos<sup>1</sup>

Rovana Chaves<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência de rodas de leitura realizadas em públicos, contextos, modalidades e cidades diferentes do Rio Grande do Sul, sendo elas Uruguaiana - localizada na região fronteira oeste - e Palmeira das Missões - situada na região norte do estado. O objetivo geral deste estudo consiste em verificar em que medida a leitura literária pode ser uma ferramenta que (trans)forma a subjetividade das pessoas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em relação à leitura, buscando-se subsídios em Abreu (2001), Chartier (1999), Lojolo e Zilberman (2009), Martins (1994) e Soares (2004). Para refletir sobre experiência leitora e elaboração da subjetividade, recorreu-se à Larrosa (2002) e Yunnes (2009). Ademais, trata-se de uma pesquisa-ação que envolveu dois grupos formados por diferentes faixas etárias, sendo o primeiro

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do município de Uruguaiana/RS. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. Mestra em Ensino profissional de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Atualmente aluna regular da Pós- Graduação em Letras – Curso de Doutorado pela Universidade Passo Fundo/RS (UPF). E-mail: marianafernandesvasconcellos@gmail.com

<sup>2</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Educação Básica no município de Palmeira das Missões/RS. Graduada em Letras pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ). Bacharela em Direito pela Universidade em Direito pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Letras pela Universidade do Noroeste do Estado (URI). Mestra em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente, é aluna regular da Pós-Graduação em Letras - Curso de Doutorado pela Universidade de Passo Fundo/RS (UPF) e da Especialização em Gestão Cultural pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/SP). E-mail: 104170@upf

composto por duas jovens e duas adultas e o segundo por quatro adultos. Os dados coletados foram analisados à luz das teorias dos autores já citados. Os resultados apontam que em ambas as rodas foi constatado o quão importante a leitura literária pode ser na vida das pessoas. A partir da leitura da crônica “(Re)encontro” os dois grupos socializaram experiências como a aquisição de novos hábitos para a vida, caminhadas ao ar livre e valorização das pequenas coisas. Além disso, notou-se a relação feita entre o texto literário e autores que fazem parte da área filosófica. Para somar a tais experiências, observou-se que o texto literário conseguiu atingir de maneiras distintas a subjetividade de ambos os grupos, através do olhar para si e para o próximo no que tange às emoções, aos pensamentos e às vivências de antes, durante e quase pós-pandemia.

**Palavras-chave:** Roda de leitura. Leitura literária. Experiência leitora. Subjetividade.

#### ABSTRACT

The present work consists of an experience report of reading rounds held in different publics, contexts, modalities and cities of Rio Grande do Sul, Uruguaiiana - located in the western border region - and Palmeira das Missões - located in the northern region of the state. The general objective of this study is to verify to what extent literary reading can be a tool that (trans)shapes people's subjectivity. To this end, a bibliographic research was conducted in relation to reading, seeking subsidies in Abreu (2001), Chartier (1999), Lojolo and Zilberman (2009), Martins (1994) and Soares (2004). To reflect on reading experience and subjectivity elaboration, Larrosa (2002) and Yunnes (2009) were used. Moreover, this is an action research that involved two groups formed by different age groups, the first composed of two young women and two adults and the second by four adults. The data collected was analyzed in the light of the theories of the aforementioned authors. The results point out that in both workshops it was evident how important literary reading can be in people's lives. From the reading of the chronicle "(Re)encontro", the two groups socialized experiences such as the acquisition of new habits for life, walks in the open air, and appreciation of small things. Besides, it was noted the relationship made between the literary text and authors who are part of the philosophical area. To add to such experiences, it was observed that the literary text was able to reach the subjectivity of both groups in different ways, by looking at themselves and their neighbor in terms of emotions, thoughts, and experiences before, during, and almost after the pandemic.

**Key-words:** Reading wheel. Literary Reading. Reading experience. Subjectivity.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta um relato de experiência de rodas de leitura desenvolvidas em dois lugares distintos do estado Rio Grande do Sul: Uruguaiana e Palmeira das Missões. Além de envolver ambientes diferentes, pois um encontro foi realizado no ambiente on-line e o outro presencialmente, em uma confeitaria. Outra diferença é o público, de um lado pessoas adultas e do outro, jovens. O objetivo desta pesquisa é verificar em que medida a leitura literária pode ser uma ferramenta que (trans)forma a subjetividade das pessoas.

Para escolha do texto-base a ser lido nos encontros, em conversas que nós, pesquisadoras tivemos, optamos por uma crônica intitulada como “(Re)Encontro”, de autoria de Rovana Chaves, publicada em maio de 2021 no *Jornal Expressão Regional* – de Palmeira das Missões. Em comum acordo, percebemos que tal texto poderia ser interessante, já que aponta uma narrativa do momento pós-pandêmico – situação vivenciada pelo mundo todo. A roda de leitura se concretiza como uma ação que permite leituras diversas, já que possibilita a liberdade de abordagens, desde textos canônicos até materiais de leitura contemporâneos. Não raro, pessoas podem se descobrir leitoras a partir desta atividade informal, que pode ser realizada tanto num espaço sistemático – como a escola – ou assistemático – como os escolhidos por nós.

Interessante mencionar que em ambas rodas, os leitores tiveram total liberdade de apresentar seus próprios apontamentos sobre o antes, durante e depois da leitura feita. E, ao socializar tais observações individuais, notamos que a leitura pode atingir significativamente a subjetividade leitora – aspecto que pode aproximar os indivíduos em uma relação de troca de experiência que ultrapassa o contexto físico e a ação em si.

Em face ao objetivo proposto, adotamos uma pesquisa de procedimentos bibliográficos, com vistas a sustentar a análise dos dados e levantados, a partir dos seguintes temas e autores: para pensar sobre a leitura, buscamos embasamento nos estudos de

Abreu (2001), Chartier (1999), Lojolo e Zilberman (2009), Martins (1994) e Soares (2004). Para refletir acerca da experiência leitora e da elaboração da subjetividade, recorreremos à Larrosa (2002) e Yunes (2009). Além de realizarmos uma pesquisa-ação de cunho intervencionista, a qual gerou os dados apresentados neste estudo.

Por fim, o texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos um breve panorama conceitual e histórico da leitura; na sequência, expomos nossas reflexões sobre rodas de leitura, experiência leitora e subjetividade, a partir do relato de experiência de ambas as pesquisadoras, realizando-se um cruzamento entre os dados coletados e os teóricos estudados. Na continuidade, trazemos os resultados das ações. Finalizando, expomos nossas considerações finais.

## 2. UM BREVE PANORAMA CONCEITUAL E HISTÓRICO DA LEITURA

Na busca de um conceito sobre leitura, há no dicionário Aurélio, a informação de que a palavra leitura (do latim medievo *lectura*) é o ato ou efeito de ler, mas também a arte de decifrar um texto conforme algum critério. Ao decodificar os códigos linguísticos e deles colher sentido, a leitura se concretiza como um processo que envolve aprendizagem e permite discernir informações disponíveis no texto, transformando-as em conhecimentos novos ou ampliando os que já se tem. Tal processo, denomina-se letramento (SOARES, 2004).

Segundo Martins (1994), a leitura é o canal para o desenvolvimento educacional eficiente, proporcionando a formação integral das pessoas. Nesse sentido, existe espaço para um posicionamento crítico, ou seja, que aponte opções de compreensão, que note contrapontos e afinidades entre os mais diversos temas, desde culturais até fantásticos. A leitura pode oferecer a todo praticante dela, um estímulo para perceber a realidade de outra maneira, e, inclusive, participar dela mais

ativamente: já que quando um texto atinge a subjetividade leitora, ele pode aproximá-la da própria diversidade social.

Ao considerar a leitura que possui como ponto de partida o texto impresso em papel, como o livro físico, “a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 1994, p. 40). Para nossas rodas de leitura, optamos pelo texto impresso (em Palmeira das Missões) e pelo texto digital (em Uruguaiana). Contudo, há que se considerar que tais sentidos podem ser atingidos por outros formatos de textos, só que de maneiras diferentes. Importante mencionar que em ambas as rodas, o texto foi capaz de encontrar a subjetividade dos leitores, ou seja, seu formato diferente não influenciou negativamente nenhum dos contextos escolhidos.

Tem-se a leitura como um processo de entendimento e apreensão do mundo que envolve o sujeito. É a ação de compreender e ressignificar o ambiente que o engloba. A leitura é um dos aspectos cotidianos da vida humana. No entanto, a partir de autores como Chartier (1999) e Abreu (2001), pode-se apresentar um contraponto entre hábito de ler e prática de leitura. O sentido do vocábulo hábito relaciona-se a fatores cotidianos que não exigem esforço intelectual, ou seja, ele acontece naturalmente, tal como tomar banho – tarefa esta que não exige reflexão, pensamento. Diferentemente do hábito, a prática ultrapassa a ação simples, o que significa que ela precisa de reflexão, pensamento. A leitura precisa que o indivíduo formule pensamentos, reflita sobre o texto; ela não é um ato mecânico, automático. Assim, há que se pensar que ela envolve ações sociais que podem atingir a subjetividade leitora, bem como (re)significar fatores que até então eram impensáveis.

Assim, a prática de leitura é uma ação que pode acontecer individualmente ou coletivamente. Ela promove a capacidade de cada indivíduo escolher aspectos importantes do que foi lido, interpretar de maneira diversa, alterar o conhecimento adquirido através da leitura e se porventura o mesmo texto for relido em

outro momento da vida, provavelmente ele apresentará novas reflexões despercebidas na primeira leitura.

O resultado de uma prática leitora como a que apresentamos pode se relacionar ao que o autor Larrosa (2012) trabalha com muita propriedade: experiência de leitura. A partir da experiência leitora, o(a) leitor(a) pode vivenciar o mundo de outras maneiras, pode apropriar-se de novos posicionamentos, pode compreender o que se denomina por empatia e além disso, tornar-se capaz de internalizar novas vivências para a partir do que foi experienciado no mundo das palavras, interagir nas variadas formas em que a leitura se mostra e em contextos diversos.

Nesse liame, a estudiosa Eliana Yunes (2009) afirma que as trocas realizadas em círculos de leitura, amplia os horizontes interpretativos dos leitores, enriquece a constituição dos sujeitos. Para ela,

A pedagogia dos círculos não tem em vista a competição, mas colaboração na construção do sentido. Isso, em verdade, realiza-se imperceptivelmente todos os dias na vida das sociedades. Quer por força das ideologias que nos atravessam, quer pelas intersubjetividades, que marcam a constituição dos sujeitos, a convivência em determinados eixos ou espaços sociais torna permeáveis as referências entre pessoas de um mesmo grupo ou recorte cultural (YUNES, 2009, p.81).

Nos dois contextos em que foram realizadas as rodas de leitura foi possível constatar a riqueza que é a experiência de leitura compartilhada. Observamos a ampliação dos sentidos da crônica “(Re)encontro” a partir das trocas realizadas, questões que não haviam sido pontuadas por alguns participantes, foram trazidas à tona por outros e assim, foram se ampliando os horizontes de interpretação dos leitores.

## 2.1 Pontuações históricas da leitura

Chartier (2003) salienta a grande influência moralista da Igreja Católica na qual se observa a censura eclesiástica por meio de

alternativas como a interdição e o controle religioso no que tange às danças festivas e supersticiosas. Há que se destacar que na Idade Média, a leitura não era algo comum a aqueles que não faziam parte do âmbito da igreja ou dos palácios: a leitura era sinônimo de conhecimento – o que poderia ser perigoso se espalhado à população que não definia as ordens para a sociedade.

Ainda segundo Chartier (1999, p. 79), desde o século XVIII, a história das práticas de leitura equivale à liberdade na leitura. A partir deste momento, leituras feitas em ambientes informais e assistemáticos tornaram-se mais comuns, como por exemplo, em casa, numa praça... A liberdade não aparece apenas nas opções de locais para se ler, mas na maneira de se ler: a leitura silenciosa começa a marcar seu espaço, já que ela é a ferramenta capaz de possibilitar a quem lê, a livre e particular escolha do que se lê – pois a leitura silenciosa é individual e se realizada em locais informais, não há controle de aprendizagem nem de censura.

Aconteceu, neste momento, o remanejamento das bibliotecas, acarretado pela elevação da produção bibliográfica – que sofreu alterações na organização dos temas abordados e na definição de catálogos. No intento de se adaptar às buscas dos leitores, as bibliotecas implementaram as divisões temáticas em sua estrutura, até ampliando o acervo e neste momento, as ações de leitura, gradativamente, foram se adaptando às bibliotecas – para que o público frequentador se sentisse com mais autonomia, liberdade de leitura e automaticamente também aumentasse.

No que diz respeito ao Brasil, de acordo com Lajolo e Zilberman (2009) existe um novo cenário: “periférica e dependente”. Tal visão sobre a prática leitora se dá em razão de o Brasil ter sido conquistado no século XVI, tempo caracterizado pelo mercantilismo, por seu desejo de integrar-se no capitalismo advindo da Revolução Francesa. Sobre a figura do leitor, para Lajolo e Zilberman (2009), o Brasil colônia já apresentava falta de escolas e conseqüentemente, bibliotecas, livrarias e gráficas – o que formou um grupo menor de leitores, já que boa parte da população não era alfabetizada. Desse modo, os raros escritores sentiam-se beneficiados por terem suas

obras conhecidas e lidas, e também desanimados por lhes faltar companhia para conversas intelectuais.

No atual cenário, nota-se que alguns aspectos ainda existem na sociedade brasileira, o que é possível ilustrar com um exemplo cotidiano: o alto preço dos livros, o distanciamento entre pessoas que adquirem livros, que leem literatura e quem não têm tanto acesso, que permanece nas leituras (nem sempre realizadas) solicitadas pelos ambientes sistemáticos de ensino. Diante desse contexto, destacamos a relevância de ações leitoras como as que realizamos, pois em um país onde o acesso à leitura ainda é para poucos, o fomento à formação de leitores é pequeno, práticas como a nossa podem ser consideradas como uma ferramenta para minimizar essas desigualdades de acesso à leitura. Ademais, as rodas de leitura são uma oportunidade de que os leitores têm de viver uma experiência de leitura, a qual pode ser transformadora.

### **3. RODA DE LEITURA: ANÁLISE RELEXIVA DA RECEPÇÃO TEXTUAL**

A atividade proposta aqui, denominada como Roda de Leitura, tem a intenção de refletir sobre a definição de leitura, sobre o ser leitor numa realidade em que diversos posicionamentos são compartilhados por alguns e nem sempre se dá espaço às vozes que querem e precisam falar. Assim, a ação leitora da Roda de Leitura tem por base o compartilhamento das diversas maneiras de se receber o mesmo texto, de como ele pode tocar de maneiras diversas a subjetividade leitora.

Trata-se de um relato de experiência sobre duas Rodas de Leitura distintas, uma em Palmeira das Missões e outra em Uruguaiana – ambos os municípios do estado do Rio Grande do Sul. Nas duas situações, pessoas que já têm a ação leitora como parte de suas vidas, foram convidadas a ler o mesmo texto, em Palmeira das Missões, individualmente num primeiro momento, já em Uruguaiana, coletivamente, e num segundo momento, compartilhar com os demais membros do grupo, seus

apontamentos. O suporte impresso e digital do texto foi proposital, já que a intenção era ler em diferentes contextos, e conseqüentemente, com diferentes suportes: ambos se complementam. A chave do estudo foi verificar se o texto conseguiu, de alguma maneira, tocar os leitores subjetivamente.

Há que se mencionar que o texto escolhido se trata de uma crônica, cujo título é (Re)Encontro, a qual foi publicada no *Jornal Expressão Regional*, em Palmeira das Missões, no dia 28 de maio de 2021. Ela apresenta a personagem Victória que vê de maneira diferente a realidade a qual faz parte no período pós-pandemia. É o primeiro momento em que ela tem contato com outras pessoas depois do isolamento, e não só com outras pessoas, mas com a natureza, a cidade, o sol, a rotina fora de casa.

No que diz respeito à Roda de Leitura realizada em Palmeira das Missões, o dia de sua concretização foi treze de agosto de 2022. A intenção era escolher um local informal – como a Confeitaria D’Maria para um café literário; ou seja, enquanto tomava café, o grupo trocava suas impressões acerca da crônica. Neste encontro, o grupo apresentou seu posicionamento inicial sobre o texto lido, temos como exemplo a fala de um dos participantes, cabe ressaltar que os nomes dos envolvidos nas Rodas de Leitura são fictícios:

Vejo que um dos pontos chave do texto é a esperança. Com a pandemia, que veio de surpresa a todos, era difícil imaginar a extensão da mesma a todas as pessoas. Pra mim, o texto está claro, objetivo, curto - o que proporcionou que cada um olhasse para si. A palavra esperança, num quadro social como o nosso, é uma arma forte para o crescimento pessoal e em grupo. Assim, tal palavra cai no sentido coletivo - por conta da pandemia. O texto levanta e fortalece o pensamento positivo dentro da coletividade. A pandemia, de fato, não terminou: ela segue, com menos intensidade. Esperança de que a pandemia se torne endemia e que possamos conviver com ela como qualquer outra virose. A esperança pode alcançar diversas áreas da vida das pessoas: vida, trabalho, saúde individual e coletiva (FELDENS, 2022).

Nota-se que a socialização do leitor mencionado vai ao encontro do que Larrosa (2012) menciona sobre a experiência da leitura – ela se torna experiência quando ela tem sentido para quem

lê. Na fala de Feldens, pode-se perceber que de fato ele experienciou o que leu. Em sua rotina de vida, ele acompanhou muitos casos de COVID-19, já que é médico-pediatra. Quando menciona que o texto proporcionou um olhar sobre si mesmo, é possível notar que a subjetividade está claramente apresentada em seu discurso; ou seja, a leitura pode alterá-la, o indivíduo já não é o mesmo antes, durante e depois da leitura. Outro posicionamento interessante é o de sua esposa, Ane:

O texto veio ao encontro de um luto sofrido pela perda da mãe (motivo: COVID). Era necessário ter esperança. A crônica envolveu a subjetividade totalmente. O texto pôde envolver a tríade: fé, Deus e esperança. A inocência de Vitória está ligada à esperança que ela carrega. Mas há que se dizer que a protagonista teve uma motivação subjetiva para ir em busca: sair da zona de conforto. Quando a protagonista dá a mão à Esperança, significa que ela não deixa de ter esperança em outros aspectos: a busca continua. Dar a mão remete a um laço afetivo: criar e manter os laços da vida - cria vontade maior de viver. Renascimento constante, diário. Coletividade, subjetividade, consciência. Ver na simplicidade do mundo a essência da vida. Crer na ciência e naquilo que o homem pode modificar beneficemente no mundo em que vive (ANE, 2022).

Para Ane, a experiência de leitura foi mais profunda ainda: atingiu sua rotina, reformulou um momento de seu dia – fazer uma caminhada, ter contato com o ar livre na hora em que falava com a mãe – hoje falecida por complicações da COVID-19. Tal situação vem ao encontro do que Larrosa (2012) menciona:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2012, p. 21).

A subjetividade de Ane foi tocada pela leitura: a experiência leitora aconteceu de fato. Significa dizer que as palavras da crônica tiveram sentido para ela, foram capazes de criar uma nova realidade sobre aquela que já não existe mais; ou seja, uma adaptação ao novo cotidiano marcado pela ausência materna. As palavras atingiram tanto Feldens quanto Ane em suas reflexões, em suas maneiras de olhar a realidade atual e compará-la com aquela vivida durante a pandemia. Importante mencionar, que todos os leitores do grupo observaram que a presença da Esperança em forma de personagem no final do texto é um aspecto importante, se for relacionado ao nome da protagonista: Victória.

Pra mim, a leitura foi leve, fácil, prática. O nome da protagonista, Vitória, é algo que me chamou a atenção por conta de que ela, representada na figura feminina, protagonismo feminino: mulher que gera a vida. Mesmo para que a vitória aconteça, a esperança precisa envolver a prática de esperar: esperança abstrata, individual e coletiva. Entendeu que na simplicidade, ela conseguiu ter força para enfrentar o problema mundial. Viver o que parecia simples e deixou de o ser por conta do quadro difícil da pandemia. A vida não precisa ser uma busca eterna pela felicidade, ela pode estar em tudo o que nos traz paz, e sempre ao lado da esperança para dias melhores (CHAVES, 2022).

Na fala de Chaves, notamos que a subjetividade foi tocada também no cotidiano: na simplicidade ver força para enfrentar o problema. Tal ideia pode não ter acontecido apenas no contexto pandêmico, mas podemos pensar nela como em algo que faz parte diariamente da rotina de muitas pessoas. Importante mencionar que em sua visão, o protagonismo feminino é valorizado – a experiência leitora, a vivência leitora dele reconheceu o valor de tal protagonismo para a vida individual e coletiva. Ao se falar que a vida não precisa ser uma busca eterna pela felicidade, Chaves dá sentido às palavras tanto pelo contexto do próprio texto quanto de sua vivência; ou seja, ele vai ao encontro do que Larrosa (2012) diz, mais uma vez, sobre a experiência:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2012, p. 21).

No contexto da Roda de Leitura em questão, os sentidos que os leitores atribuíram ao texto foi conforme sua maneira particular de viver o contexto pandêmico. Pôde-se notar que cada um trouxe para si, a partir do texto, o entendimento e o posicionamento que puderam relacionar com seus próprios contextos.

Observa-se que na Roda de Leitura realizada em Palmeira das Missões, todo o grupo aponta a leitura como ferramenta capaz de atingir a subjetividade de quem lê:

Vejo que a leitura atinge positivamente a vida das pessoas, até pela liberdade de escolha das leituras que fazem. Notei que depois da leitura da crônica, fiquei pensando de maneira diferente algumas situações da rotina (SIGANSKI, 2022).

Em consonância com as palavras de Siganski, Feldens reafirma a importância que ela teve em sua rotina durante a pandemia – já que é um leitor praticante:

Vejo a leitura sob dois aspectos: Individualmente: na pandemia, a leitura foi uma forte aliada. A leitura, o estudo, podem manter uma instituição em evolução, bem como as pessoas também. A continuidade do crescimento está na leitura. Coletividade: a leitura pode ser positiva na coletividade quando ela promove a troca de ideias. No meu caso, sempre estou com um livro na mão, então, acredito sim que a leitura pode atingir a subjetividade. Já não vivo mais sem ela (FELDENS, 2022).

Vê-se que tanto para Chaves (2022), a leitura atinge a subjetividade, mas para o processo ser concretizado:

O ser humano precisa compreender a leitura como uma atividade que envolve tempo: ela exercita tanto o cérebro quanto a alma e a subjetividade da pessoa. Ela pode potencializar a compreensão e a capacidade de se relacionar com as pessoas. Mesmo fisicamente parado, durante a leitura, todo o corpo responde à atividade leitora.

Como observação final, Ane (2022) menciona que:

A meditação, que aparece levemente no texto, é um convite ao olhar para si, ver-se, conectar-se. Uma atitude simples como esta pode fazer muita diferença na vida das pessoas: é uma maneira de ler a si de outra forma, de se (re)conhecer. A importância da fé na cura - individual e coletiva. Todo conhecimento vem de leituras, de teorias, de estudos.

Assim, tem-se que para os leitores participantes da Roda de Leitura de Palmeira das Missões, a leitura pediu um tempo do dia para que ela fosse absorvida, para que ela fosse capaz de tocar subjetivamente. Larrosa (2012), em consonância diz que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes...” (2012, p. 24). Sem a pausa para se demorar nos detalhes, para sentir o texto e olhá-lo, a subjetividade provavelmente não seria atingida.

Em relação à Roda de Leitura desenvolvida com o grupo de Uruguaiana, o encontro ocorreu no dia dezesseis de agosto de 2022, no ambiente virtual, através do aplicativo *Google Meet*. Na oportunidade, as participantes leram coletivamente o texto e na sequência, compartilharam suas impressões de leitura. Para iniciar a conversa, a pesquisadora (mediadora de leitura), questionou sobre a primeira impressão em relação à crônica, sendo que as respostas foram todas positivas, como se pode perceber no exemplo a seguir:

Minha primeira impressão foi de identificação, eu me identifiquei com o texto, gostei bastante, mesmo sendo um texto curto, dá para pegar uma mensagem. Acho que esse sentimento de reencontro pós-pandêmico, que não é necessariamente com uma pessoa e sim, com sentimentos, é muito legal de ser abordado (MOCELLIN, 2022).

Nesse recorte, nota-se a questão da identificação da leitora com o texto, sendo possível relacionar a fala de Mocellin com a concepção de experiência leitora proposta por Larrosa (2012), quando menciona sobre os sentidos que cada leitor dá a partir da

leitura de um texto. No caso acima citado, a participante encontrou significados para os seus sentimentos em relação aos reencontros ocorridos após o período de isolamento vivido na pandemia. Cabe ressaltar, que se trata de uma jovem de dezesseis anos de idade, que ficou afastada da escola por mais de um ano e que ao ler a crônica se viu mobilizada.

A partir do depoimento de Márcia Alves, observa-se que a leitura da crônica tocou seus sentimentos, pois, trouxe à tona lembranças do período da pandemia, especialmente preocupações, que ao relembra, levaram-na às lágrimas. A participante da Roda de Leitura mencionou como se sentiu nos primeiros tempos de isolamento social, as incertezas, a falta que sentia do contato físico com as pessoas queridas, do abraço. Ao revelar suas emoções, a leitora chegou a desculpar-se e a dizer que era impossível não reviver tudo o que havia sentido. A partir desse relato, é possível identificar a alteração da subjetividade proporcionada pela experiência de leitura da crônica “(Re)encontro”, reafirmando o que menciona Larrosa (2012, p. 21), quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Outro relato interessante é da participante Ana Vasconcellos, ela expõe que acredita ser impossível não se identificar de alguma forma com texto lido. Todavia, também crê que para muitos, assim como para a mesma, a leitura da crônica possa causar certo incômodo, pois mexe com sentimentos e emoções que já estavam, de certa forma, esquecidos. A fala de Ana foi complementada por Alice Moreira, ao dizer que:

Não tem nada no texto que me incomode de um jeito negativo, mas eu acho que de certa forma, tudo aquilo nos faz pensar, refletir, nos incomoda. Na verdade, o incômodo está na situação. O texto em si é leve, agradável de ler, o que me incomoda são as lembranças que ele me traz (MOREIRA, 2022).

A partir dos relatos das participantes é possível afirmar que a leitura da crônica “(Re)encontro” tocou profundamente as leitoras. Mesmo se tratando de um grupo heterogêneo, formado por jovens e adultas, que já tem um percurso leitor trilhado, todas, de alguma

maneira, foram envolvidas pela crônica, cada uma de um jeito. Acreditamos que esse fato tenha relação com a questão de o grupo permitir-se parar para ler e refletir sobre o que foi lido. Nesse sentido, Larrosa (2012) afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...] suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2012, p. 24).

É possível observar que a roda de leitura permitiu ao grupo dar-se esse tempo e esse espaço para vivenciar uma experiência marcante de leitura, pois possibilitou uma parada nas atividades diárias de cada uma para que um texto literário fosse lido, discutido, sentido. Foi um momento onde cada leitora pôde encontrar-se consigo e com as outras, ouvir, falar e calar quando necessário. Nessa perspectiva, a experiência aconteceu para cada uma e ao mesmo tempo para todas.

Percebeu-se o quanto a experiência leitora desestabilizou as participantes do encontro, pois conforme a discussão ia acontecendo, o grupo aparentava estar se modificando, as expressões faciais foram se alterando, a impressão que se tinha era que as leitoras foram ficando cada vez mais introspectivas, reflexivas, como se pode constatar na fala de Márcia Alves:

Agora enquanto vocês estavam falando, eu fiquei pensando nas crianças, quando elas forem ler essa crônica, vão ler com outro sentimento, diferente de nós. Claro que eu e a Ana somos adultas, temos outra visão. A Maria e a Alice, quando forem ler novamente, vão ler de outro jeito. Eu sei que vocês são adolescentes, que de certa forma, perderam um pedaço precioso da adolescência, mas vocês estavam lá, vivendo a pandemia. Mas, para uma criança como a Laurinha, por exemplo, quando for ler daqui alguns anos, ela não vai ler com o mesmo sentimento que nós, que eu, particularmente. A mim, me tocou grandemente, foi algo sobre mim comigo mesma (ALVES, 2022).

A pesquisadora Eliana Yunes (2009) afirma que o contato do leitor com o texto gera muitas possibilidades, pois “[...] trata-se, no primeiro, de uma espécie de suspensão ou *insight*, em que o leitor descobre algo no texto e, ao mesmo tempo, descobre algo em si. Por isso, a leitura das artes mexe com a vida das pessoas” (YUNES, 2009, p. 40). A fala de Márcia Alves, acima citada, vem ao encontro das palavras de Yunes, pois a referida leitora ao ler o texto, leu sobre si mesma.

Consoante à Yunes (2009), o depoimento final de Ana Vasconcellos retrata a relevância da leitura em círculos para o enriquecimento dos sentidos do texto. Ademais, vai ao encontro das ideias de Larrosa (2012), ao refletir sobre os sentidos que as palavras produzem, os mecanismos de subjetivação provenientes delas:

Eu fico pensando na riqueza desse encontro, no quanto ele me proporcionou, também digo, mais uma vez, o quanto é bom participar do clube de leitura e mais, destaco a potência da crônica que lemos hoje. Confesso que num primeiro momento, pensei que por se tratar de um texto curto, de vocabulário acessível e de fácil entendimento, faríamos uma reflexão rasa. Mas, para minha grata surpresa, a nossa roda de conversa foi muito além do que eu imaginava. E digo mais, esse texto mexeu com assuntos que ainda me fazem sofrer, arrependimentos que vou levar comigo para o resto da vida... não consigo mais falar... vou acabar chorando... obrigada, gurias, por mais um encontro (VASCONCELLOS, 2022).

Dessa forma, acredita-se que para as participantes da Roda de Leitura de Uruguaiana, o texto literário cumpriu o seu papel, pois através dos relatos das leitoras foi possível perceber a alteração da subjetividade de cada uma. Ademais, observou-se a mobilização e desestabilização causadas após a experiência de leitura da crônica “(Re) encontro”. Nesse liame, voltamos aos estudos de Larrosa (2012), quando associa a experiência leitora à travessia e ao perigo.

Acreditamos que A Roda de Leitura nos proporcionou um momento de travessia, em que nos colocamos em perigo, pois a alteração da nossa subjetividade esteve em risco. E mais, realmente, nenhuma dos participantes dos encontros saiu dele da mesma

forma que chegou, cada um foi transformado de alguma forma e em algum aspecto após a leitura da crônica. Para encerrar esse relato de experiência, cabe destacar que em ambos os encontros de leitura, as discussões foram frutíferas e enriquecedoras.

#### 4. RESULTADOS

Após finalizar a proposta e ponderar sobre as duas Rodas de Leitura, chegamos a algumas conclusões: houve uma participação efetiva dos leitores envolvidos, comprovando que há interesse de jovens e adultos em propostas de leitura diferenciadas. Os grupos de ambas as cidades apreciaram os encontros.

Também concluímos que todos os (as) participantes, apesar de já terem o hábito de ler, foram mobilizados (as) pela leitura do texto literário. Além disso, tiveram a sua subjetividade alterada, pois houve uma identificação com a temática da crônica “(Re) encontro”, cada um (a) de alguma maneira foi tocado(a) pelo texto.

Outra questão observada está relacionada à experiência leitora, constatamos que mesmo realizando-se uma leitura em grupo, utilizando o mesmo texto, a recepção é individual, cada um(a) vive a experiência de acordo com as suas vivências. Ao mesmo tempo, a roda de leitura possibilita a ampliação dos horizontes interpretativos de quem participa, pois as trocas realizadas enriquecem a elaboração dos sentidos.

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, nesta seção, retomar o objetivo deste artigo: verificar em que medida a leitura literária pode ser uma ferramenta que (trans)forma a subjetividade das pessoas. Diante disso, consideramos que foi uma experiência marcante, significativa e transformadora para os(as) participantes, portanto cremos que a Rodas de Leitura é uma ótima estratégia de fomento à leitura e de incentivo à reflexões que levam à transformação da subjetividade leitora.

Ao se realizar as Rodas de Leitura, notou-se a importância das mesmas na rotina das pessoas. Ela é uma atividade potente para a atribuição de sentido, para a compreensão de diferentes pontos de vista, para viver e experimentar a leitura – atingindo a subjetividade. Através das Rodas de Leitura, existe subentendido o convite à busca de novas leituras, de dicas mencionadas pelos participantes, de relação com outros textos, outros contextos, outras vivências.

As Rodas de Leitura são ferramentas eficazes para que a realidade seja vista sob novas maneiras, para que a empatia das pessoas seja ainda mais desenvolvida, além de ser um momento para experimentar leituras individual e coletivamente, compartilhar vivências, encontrar-se consigo e com ou outros.

## REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003. 395 p.
- CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MANGUEL, Alberto. Os leitores silenciosos. In: MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 57-72.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso: 24/08/22.
- YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

### 3. LINGUÍSTICA



## LINGUAGEM EM BAKHTIN: O CONCEITO E SUAS INTER-RELAÇÕES

### LANGUAGE IN BAKHTIN: THE CONCEPT AND ITS INTERRELATIONS

Nara Dalagnôl Borcioni<sup>1</sup>  
Patrícia da Silva Valério<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem como tema o conceito de *linguagem* e as inter-relações com outras noções e conceitos bakhtinianos. Para nortear o estudo, os seguintes questionamentos são apresentados: 1) qual o conceito de *linguagem* possível de ser derivado de textos de Bakhtin?; 2) que outros conceitos subjazem à noção de *linguagem*? Nesse sentido, o objetivo é delimitar um conceito de *linguagem*, a partir da revisão bibliográfica dos postulados teóricos de Bakhtin pós década de 50, que permita sistematizar a noção em estudo. Assim, por meio da revisão bibliográfica de textos escritos por Mikhail Bakhtin a partir de 1950 e presentes no “Adendo”, de *Estética da criação verbal* (2011), são rastreadas construções que caracterizam a noção de *linguagem*, entendida como a manifestação, através de enunciação, da posição sujeito envolto no processo de interação social. Desse modo, estabelecer uma noção central de *linguagem* possibilita identificar que o conceito se liga a outros e não pode ser isolado, bem como não pode ser desvinculado de tais concepções, como de relações dialógicas, de alteridade, de entonação, de compreensão responsiva. Logo, a *linguagem*, permeada/atravessada por outras noções, possibilita compreender a construção de sentido projetada nas enunciações dos sujeitos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF), integrante da linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso, orientada pela professora Doutora Patrícia da Silva Valério. E-mail: naradalagnol@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, RS, Brasil; professora do Curso e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), em Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: patriciav@upf.br

**Palavras-chave:** Linguagem. Alteridade. Responsividade. Relações dialógicas.

## ABSTRACT

This work has as its theme the concept of language and the interrelationships with other Bakhtinian notions and concepts. To guide the study, the following questions are presented: 1) what is the concept of language that can be derived from Bakhtin's texts?; 2) what other concepts underlie the notion of language? In this sense, the objective is to define a concept of language, based on a bibliographic review of Bakhtin's theoretical postulates after the 1950s, which allows systematizing the notion under study. Thus, through a bibliographic review of texts written by Mikhail Bakhtin from 1950 onwards and present in the "Addendum", of *Aesthetics of verbal creation* (2011), constructions are traced that characterize the notion of language, understood as the manifestation, through enunciation, of the subject position involved in the process of social interaction. Thus, establishing a central notion of language makes it possible to identify that the concept is linked to others and cannot be isolated, nor can it be disconnected from such conceptions, such as dialogical relationships, otherness, intonation, responsive understanding. Therefore, the language, permeated/crossed by other notions, makes it possible to understand the construction of meaning projected in the enunciations of the subjects.

**Keywords:** Language. Alterity. Responsiveness. Dialogical relationships.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao traçar as linhas gerais da reflexão, acionamos o título do trabalho, no qual consta o termo central do debate: *linguagem*. Entretanto, uma questão poderá surgir, qual seja: e a noção de língua para Bakhtin? Será que é possível separar a noção de *linguagem* e de língua? Ainda, pode o conceito de enunciado estar relacionado com o de língua e o de *linguagem*?

Nessa perspectiva, em *Teoria do Romance I: A estilística*, Paulo Bezerra, apresenta um pequeno dicionário de conceitos do pensamento bakhtiniano, entre eles, o de língua. Desse modo, destaca (BEZERRA, 2015a, p.247) que a noção de língua e de linguagem deriva de uma mesma palavra *iazik* e por possuir a mesma raiz, podemos ler, na obra de Bakhtin, o conceito de língua como o de linguagem. Logo, utilizaremos as escolhas linguísticas

como um par linguístico, uma vez que apresentam proximidade semântica.

Assim, neste trabalho, objetivamos delimitar um conceito de *linguagem*, a partir da revisão bibliográfica dos postulados teóricos de Bakhtin pós década de 50, que permita sistematizar a noção em estudo. Para propor um olhar acerca do tema em estudo, partimos de alguns questionamentos: 1) qual o conceito de linguagem possível de ser derivado de textos de Bakhtin?; 2) que outros conceitos subjazem à noção de *linguagem*?

A seleção do *corpus* teórico de pesquisa é composta por textos escritos por Bakhtin pós década de 50 e deve-se ao fato da necessidade de delimitação, diante da vastidão da produção do autor e seu Círculo. Porém, não desconsideraremos nem esqueceremos outros textos e os ecos de uma reflexão plurivocal desenvolvida no/pelo Círculo de Bakhtin, visto que muitas compreensões teóricas têm apoio nas construções filosóficas do grupo multidisciplinar do qual participava.

Apesar de o recorte temporal de análise deste trabalho estar delimitado nos últimos anos de vida e de produção de Bakhtin (década de 1950), verificamos que, desde 1920, ele pensava e abordava a temática *língua/linguagem*, conforme lemos em *Para uma filosofia do ato responsável*: “poder da linguagem: o Ser-evento unitário e único e o ato realizado que faz parte dele são fundamentalmente e essencialmente expressíveis [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 58).

Desse modo, o assunto *linguagem* já era abordado pelo viés da interação, como construção linguística (enunciado) única, irrepetível, carregada de valor semântico, ou seja, expressando a semântica produzida pelo sujeito do discurso<sup>3</sup> (*eu*) que constrói o enunciado.

---

<sup>3</sup> Em “Os gêneros do discurso” (2016), Bakhtin define que os envolvidos no processo de interação, inclusive o ‘autor’ (aquele que constrói e apresenta um enunciado), são os sujeitos do discurso. Dessa forma, adotaremos, para a escrita deste artigo, o termo sujeito do discurso como referência àquele que enuncia (sujeito/*eu*) e interlocutor do discurso como àquele com quem o eu interage (interlocutor/*outro*), conforme proposta de Bakhtin.

A construção deste trabalho é projetada em três momentos, a saber: esta “Introdução”, que situa as linhas gerais da pesquisa; o segundo, definido como “Fundamentação teórica: o conceito de *linguagem* e as inter-relações com outras noções”, no qual refletimos sobre a noção que desencadeia o estudo, ou seja, o conceito de *linguagem* e suas inter-relações com outras noções bakhtinianas; e, como último ponto, teremos as “Considerações finais”, em que apresentaremos um panorama geral do estudo.

Assim, o trabalho, até o momento, apresentou a visão geral e ampla (objetivo, *corpus*, questões norteadoras) do estudo que desenvolveremos. Compete-nos, agora, explorar os primeiros aspectos: conceito de *linguagem* e as inter-relações com outras noções e conceitos. Logo, é o que propomos na sequência do trabalho.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O CONCEITO DE LINGUAGEM A E AS INTER-RELAÇÕES COM OUTRAS NOÇÕES

Neste tópico propomos uma reflexão acerca do conceito de *linguagem*, as inter-relações dessa noção com outras noções e conceitos, com intuito de delimitar um conceito de *linguagem*, a partir da revisão bibliográfica dos postulados teóricos de Bakhtin pós década de 50, que permita sistematizar a noção em estudo.

Conforme mencionamos, nosso debate pautar-se-á, neste artigo, no aprofundamento do estudo de dois manuscritos de Bakhtin: “Os gêneros do discurso<sup>4</sup>” (1952 - 1953) e “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (1959 – 1960).

---

<sup>4</sup> O manuscrito “Os gêneros do discurso” apresenta um panorama geral e amplo acerca da temática, delimitando linhas gerais de um projeto maior de Bakhtin: a produção de obra completa sobre gêneros discursivos, objetivo não concretizado em virtude da morte do filósofo da linguagem (SILVA; VALÉRIO, 2020, p. 479).

Dessa forma, em “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin (2016) apresenta um manuscrito que expõe acerca da noção de ‘texto’, analisando-a por meio de um olhar filosófico, desenvolvido a partir de um estudo que aciona diferentes áreas do conhecimento, como a análise linguística, filológica. É ainda nesse texto que o filósofo da linguagem aborda outras noções, como: enunciado, alteridade, compreensão, relações dialógicas. Esses conceitos foram tratados durante encontros do Círculo, bem como permearam o pensamento e a produção teórica de Bakhtin.

Já em “Os gêneros do discurso”, primeira parte (“O problema e sua definição”), o tema gênero do discurso é explorado a partir do conceito, da delimitação e da classificação. Na segunda parte do manuscrito, nomeada como “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e oração)”, o filósofo da linguagem diferencia palavra/oração (enunciado) como unidade da língua de palavra/oração (enunciado) como construção discursiva.

Apresentados os manuscritos com os quais trabalharemos, iniciaremos a reflexão discutindo o texto “Os gêneros do discurso”. Na sequência, discutiremos sobre “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, concomitantemente, abordaremos a temática central de estudo: conceito de *linguagem*.

Nesse sentido, em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2016) afirma que o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Assim, a *língua/linguagem* une as atividades do homem (BAKHTIN, 2016), proporciona interação, bem como ganha vida quando se materializa em forma de enunciado<sup>5</sup>, os quais, de acordo com a

---

<sup>5</sup> As definições de enunciado e de enunciações são empregadas como termos sinônimos, pois conforme a primeira nota de tradução de *Teoria do romance I: a estilística*, “Bakhtin não faz distinção entre enunciação e enunciado, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance” (BEZERRA, 2016, p. 11). Assim, utilizaremos o termo enunciado e o enunciação como referência ao acionamento da linguagem, a qual disponibiliza ao sujeito um conjunto de

intenção, com o contexto, seguem uma ou outra forma de organização e de estruturação.

Desse modo, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor), uma vez que a *linguagem* possui formas que permite o sujeito construir enunciados, os quais podem ser agrupados conforme as proximidades de construção, nomeando-os e classificando-os segundo o modo de estruturação, porquanto os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de construção enunciativa (BAKHTIN, 2016).

Ainda, na definição de gêneros discursivos, o filósofo da linguagem emprega a construção ‘relativamente estável’, destacando a heterogeneidade dos enunciados, visto que não são produções fixas, imutáveis, determinadas *ad aeternum*. Logo, assim como a linguagem, os gêneros discursivos sofrem alterações, bem como outros são criados, a exemplo de mensagem de WhatsApp, gênero que há pouco tempo não existia.

Ressaltamos que os enunciados modificam-se pelo uso, pelo contexto, pelo tempo, por isso a dificuldade em estabelecer um rol taxativo de gêneros do discurso, uma vez que “são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p.127).

Devido à heterogeneidade, Bakhtin (2016) os diferencia de dois modos, quais sejam: os gêneros discursivos primários, os quais são mais simples e ocorrem no cotidiano da vida, como, por exemplo, lista de compras, conversas familiares; e os secundários, que são mais complexos, mais desenvolvidos, mais organizados, a exemplo de um artigo científico.

Ademais, um enunciado pode ser composto por diferentes gêneros discursivos, exemplificando: uma lista de compras (gênero

---

elementos linguísticos (unidades da *língua*: palavras, orações) que permite concretizar a produção de um enunciado, ou seja, construindo unidades da comunicação discursiva para produzir sentido.

primário) pode compor um romance (gênero secundário: gênero predominante que incorporou outro).

Bakhtin destaca que “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Dessa forma, a constituição e a delimitação de um enunciado são observadas pelo modo de proposição do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, elementos examinados para determinar a qual gênero discursivo o enunciado pertence.

Assim, o conteúdo temático é visto como o sentido produzido por um enunciado. Logo, uma charge que apresenta repúdio à violência, por exemplo, possivelmente apresentará, como conteúdo, crítica à violência. A construção composicional é o modo como o enunciado é organizado, estruturado, é o aspecto formal de um enunciado, a exemplo de um e-mail que apresenta estrutura diferente de um artigo científico.

Já o estilo refere-se à seleção dos elementos linguísticos que compõem o enunciado, ou seja, é o modo individual de construção e de expressão do enunciado. Em outras palavras, é a maneira como a individualidade manifesta-se na construção composicional, pois o “estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Salientamos que é a *linguagem* que possibilita o sujeito construir diferentes enunciados, isso é, diferentes gêneros do discurso, porquanto a partir da seleção de elementos linguísticos, o sujeito do discurso, um *eu*, organiza e expõe o enunciado, produzindo sentido. Para tanto, ele considera o interlocutor do discurso e as enunciações anteriores a sua para, dessa forma, enunciar.

Nessa perspectiva, ocorre o processo de interação: o *eu* enuncia, construindo e expondo o enunciado que carrega seu ponto de vista. Após concluir a enunciação, o sujeito aguarda que interlocutor responda imediata ou posteriormente acerca daquilo que leu/ouviu.

Desse modo, a temática *linguagem* deve ser abordada no processo de interação, observando o uso efetivo e real na comunicação entre sujeito e interlocutor do discurso, por isso 1) os gêneros discursivos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20) e 2) se a *linguagem* for examinada “apenas o sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já estamos diante de um fenômeno estilístico” (BAKHTIN, 2016, p. 22).

Podemos observar a relação entre *linguagem* e sociedade, uma vez que a transformação de enunciados refletem também alterações em âmbito social. Dito de outra forma, os enunciados carregam marcas discursivas da sociedade; as mudanças na forma, no estilo, nas possibilidades de escolhas linguísticas para construir enunciados, expõem um momento histórico e social, um contexto.

Bakhtin ressaltou a necessidade de realizar um estudo da *linguagem* como um fenômeno social, como produto estilístico da interação social utilizado para manifestar posicionamento e gerar sentido. Logo, a análise deveria ir além da verificação gramatical, não significando o abandono do estudo linguístico, ou do sistema utilizado para enunciar, mas a ampliação do campo de análise discursiva, com intuito de compreender como o enunciado projeta sentido, o ponto de vista exposto, as marcas históricas e sociais.

Nessa linha, na segunda parte do manuscrito “Os gêneros do discurso” – “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e oração)” – Bakhtin diferencia unidade da língua e unidade da comunicação discursiva a partir da relação de diálogo com a Linguística, em especial, com o pensamento de Wilhelm Humboldt e Karl Vossler.

Dessa forma, Humboldt considerava a linguagem como secundária e realçava o aspecto cognitivo, pois defendia que sem *linguagem* não haveria pensamento, ou seja, só existiria pensamento porque há *linguagem*. Já Vossler destacava a possibilidade de o

sujeito comunicar, expressar seu ponto de vista, por meio do uso da *linguagem*.

Em uma relação dialógica de oposição ao pensamento de Humboldt e de Vossler, Bakhtin critica as propostas apresentadas pelos filósofos, ressaltando que o interlocutor fora posto em um segundo plano no processo de interação. O *outro* desempenharia apenas papel de ouvinte, não apresentando tanta importância no processo de comunicação, pois seria apenas aquele que ouve e não interage com o sujeito do discurso: se “era lavado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKHTIN, 2016, p. 23).

A crítica a Humboldt e a Vossler, pelo fato de não destacarem a importância que o *outro* exerce na interação, é estendida a Saussure. Desse modo, Bakhtin afirma que a representação do processo de comunicação que o mestre genebrino propõe e que expõe o *outro* com um papel passivo não corresponde à verdadeira interação, visto que o interlocutor cumpre função ativa. Nas palavras de Bakhtin, não

se pode dizer que esses esquemas [processo de interação proposto no Curso de Linguística Geral] sejam falsos e que não correspondem a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objeto real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo (BAKHTIN, 2016, p. 24 – 25).

Bakhtin “não desconsidera as elaborações saussurianas” (BATISTA; HENRIQUES, 2022, p. 80). Entretanto, relaciona *linguagem* com prática social, como processo de interação entre os sujeitos do discurso que se constituem em uma relação de diálogo e de alteridade. Essas considerações não foram abordadas por Saussure em virtude do corte investigativo que efetuou. Ainda, nunca é demais lembrar que ele centrou seu estudo na *língua/langue* e não na *fala/parole*.

Já para Bakhtin a *linguagem* deve ser observada pela perspectiva social, isso é, como um fenômeno social, manifestada na interação verbal, que se funde “em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2016, p. 28).

Ademais, a enunciação apresenta o ponto de vista do sujeito do discurso, podendo ser analisada, a partir do exame do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, para determinar o tipo de gênero discursivo a que se refere. Entretanto, isso só é realizado se o enunciado cumprir requisitos de construção e passar de unidade da *língua* para unidade de comunicação.

Nesse sentido, para ser unidade de comunicação o enunciado deve preencher alguns requisitos: alternância de sujeitos e conclusibilidade, que é a capacidade de findar a construção de um enunciado. Todavia, não significa que a construção esteja acabada, mas que o enunciado foi concluído, permitindo a compreensão e a manifestação do outro em relação à construção lida ou ouvida. Já na alternância de sujeito, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29). Ou seja, a alternância de sujeito corresponde à possibilidade de o interlocutor responder ao sujeito do discurso, alternando os turnos de enunciação.

Logo, essas duas condições são indispensáveis para que uma construção se torne enunciado, correspondendo a uma unidade de comunicação, bem como estão interligadas, porquanto assim que o sujeito estabelece o fim do enunciado, diz ou escreveu o que pretendia (conclusibilidade), aguarda que o *outro* compreenda e responda àquilo que leu/ouviu, manifestando-se acerca da enunciação (alternância de sujeitos)

Para que isso ocorra, enunciado deve atingir: 1) a exauribilidade semântico-objetal, ou seja, exprimiu um mínimo de sentido acerca do tema exposto; 2) a vontade do sujeito de produzir sentido (ter uma intenção discursiva) a partir de um enunciado exposto modo apropriado, isto é, 3) apresentar conforme o gênero discursivo adequado às circunstâncias.

Observamos que, de modo implícito e intrínseco ao requisito de conclusibilidade e de alternância de sujeito, há inter-relações com a noção de alteridade, de atitude responsiva e de relações dialógicas. Para melhor compreender essa ligação apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1. Enunciado e ligação com outras noções.

<b>Alteridade:</b> relação de constituição dos sujeitos.	<b>Alternância de sujeitos:</b> passar a palavra para o outro responder.
<b>Atitude responsiva:</b> resposta aos enunciados.	<b>Alternância de sujeitos:</b> passar a palavra para o outro responder.
<b>Relações dialógicas:</b> diálogo com enunciados anteriores: concordar, refutar, complementar.	<b>Conclusibilidade:</b> dizer/escrever o que pretendia, apresentando o enunciado.

Fontes: autora.

O Quadro 1 sintetiza a ligação entre os conceitos, bem como permite destacarmos que a noção de alternância de sujeitos é definida como a possibilidade de o interlocutor, após ouvir ou ler um enunciado, manifestar-se sobre uma construção. Assim, no processo de interação, mediado pela *linguagem*, ele e o locutor constituem-se, formam-se, como sujeitos do discurso, como indivíduos, estabelecendo sua identidade, seus pontos de vista. Logo, o conceito de alternância de sujeito liga-se com o de alteridade, porquanto é na relação entre os sujeitos que ocorre a construção da individualidade.

Ademais, no momento em que o sujeito conclui a enunciação e/ou concede a palavra ao outro para que se manifeste, há concomitantemente alternância de sujeito e responsividade, pois o enunciador manifestou seu posicionamento e o interlocutor compreendendo-o pode responder à enunciação, de modo a complementá-la, opor-se, concordar.

Nessa linha, quando o enunciado está concluso, ou seja, o sujeito disse ou escreveu o que pretendia e enunciou, o interlocutor pode expressar seu ponto de vista a respeito da construção do *outro*,

acionando-a, de modo a posicionar-se. Dessa forma, em uma relação dialógica com outras enunciações, o sujeito constrói o enunciado e apresenta sua posição de sujeito, por isso a noção de conclusibilidade está direta e implicitamente ligada à de relações dialógicas.

Dessa forma, para enunciar é necessário que a construção apresente as informações que o sujeito pretendia manifestar. Porém, o enunciado não é totalmente novo, uma vez que mantém fios de diálogo com as enunciações anteriores. Assim, no processo de construção e de compreensão do enunciado, o sujeito aciona outras enunciações para compor a sua, conseqüentemente mantém relação dialógica com outros dizeres. Ainda, no momento em que o enunciado é exposto, torna-se uma construção plena e espera resposta do *outro*, o qual ocupa uma posição responsiva em relação à enunciação, bem como neste diálogo constrói sua identidade.

Na “relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106). Desse modo, por meio da alteridade, o sujeito (re)significa seus atos, seus enunciados, sua identidade, assumindo uma posição sujeito no contexto social no qual está inserido, uma vez que a noção de alteridade pode ser entendida como a relação de interação entre os sujeitos do discurso.

Destacamos que o *outro* é fundamental e necessário na relação de interação, uma vez que constrói seu enunciado, oral ou verbal, com base em construções ouvidas/lidas e em uma atitude responsiva face ao *outro* e as outras enunciações. Nessa linha, chegamos a outro conceito relacionado ao de *linguagem*: o de atitude responsiva ou responsividade, que, para Bakhtin é a possibilidade de manifestação do ponto de vista acerca de uma enunciação passada, com o qual o sujeito concorda, refuta, complementa. Desse modo, a

interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem (BAKHTIN, 2015b, p. 54).

A compreensão também envolve relações dialógicas, que são os fios implícitos ou explícitos presentes no enunciado e que remetem às enunciações que já ocorreram, pois todo “enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes” (BAKHTIN, 2016, p. 57). Nessa perspectiva, o enunciado é construído na relação dialógica com outras construções, ou seja, “surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte” (BAKHTIN, 2015b, p. 49), bem como “está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito”.

A exposição do enunciado, ou a enunciação, remete ao último conceito interligado ao de *linguagem*/enunciado: entonação, o qual se refere ao modo de propor a enunciação, a maneira como “soa nitidamente na execução oral” (BAKHTIN, 2016, p. 48) e como ocorre a leitura do enunciado escrito. Assim, o sujeito produz o enunciado projetando como será o resultado (enunciado) final e como ocorrerá a recepção.

Esses aspectos são calculados antes da enunciação, a qual terá um ou outro tom, desencadeará uma ou outra forma de leitura, porquanto “a entonação se encontra no limite entre a vida e a parte verbal do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129), bem como “se orienta em duas direções: para o ouvinte [...] e para o objeto do enunciado [...] *Essa orientação social dupla determina e atribui sentido a todos os aspectos da entonação*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 127, grifo do autor).

Assim, a entonação pode ser considerada como a forma de exposição de um enunciado e a carga semântica que esse modo de apresentar (falar ou ler) desencadeia na compreensão e na atitude responsiva. Dessa forma, a materialidade do enunciado, o contexto e a entonação significam e produzem sentido durante a enunciação,

elementos que o sujeito considera durante o processo de interação, na atitude responsiva, ou seja, na resposta à enunciação.

Dessa forma, compreendemos que a *linguagem* permite a enunciação, ou seja, é um meio de interação, em que o sujeito aciona e seleciona unidades da *língua* (palavras, orações, enunciados) para compor a enunciação que é a manifestação/materialização da *linguagem* viva, concreta, produzindo diferentes sentidos no contexto de enunciação. Em outras palavras, a *linguagem*, construída pela combinação de elementos presentes no conjunto de unidades da língua (inicialmente conjunto vazio e neutro), permite a interação, a produção de sentidos.

Nessa linha, a noção de *linguagem* como processo de manifestação enunciativa e interativa, como construção de enunciado que permite a interação é construída a partir da análise do seguinte recorte enunciativo: a

língua como sistema tem, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Nessa perspectiva, o enunciado, como unidade da comunicação discursiva, serve de meio para o sujeito do discurso construir seu ponto de vista, porquanto aciona seu conhecimento linguístico: saber acerca do sistema linguístico e seus sentidos, para enunciar.

Assim, a *língua*/unidade da *língua* é neutra, mas quando o sujeito emprega os elementos desse conjunto de possibilidades, ele constrói seu enunciado, isto é, transforma a *língua* em unidade da comunicação discursiva, havendo, a partir do momento da enunciação, a produção de valores semânticos.

Dessa forma, a *linguagem*/o enunciado é carregada de sentido, atribuído pelo sujeito de acordo com a posição que ocupa no meio social. Para analisar o enunciado concreto, como manifestação da

vida, é necessário examinar não só os aspectos linguísticos que o compõem, mas também o processo de interação, o contexto enunciativo. Nessa linha, Bakhtin ressalta que quando

se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 69).

Assim, o enunciado, que é a *linguagem* em uso, apresenta, em sua constituição, não apenas elementos linguísticos, verificados através do estudo linguístico, mas também diferentes vozes que compõem a construção; um sujeito que enuncia em determinado contexto e responde aos discursos anteriores, ou seja, através da compreensão responsiva, na relação de alteridade, o interlocutor produz sentido(s) em uma relação que é sempre dialógica, já que não há palavra neutra na língua.

As relações dialógicas, relação de alteridade, o contexto enunciativo, são aspectos que a análise linguística não comporta, pois esta examina as escolhas linguísticas realizadas para compor o *linguagem*/enunciado como unidade de comunicação discursiva, por isso Bakhtin propõe um estudo metalinguístico da *linguagem*/enunciado, contemplando um exame discursivo para além dos limites da linguística.

Nesse sentido, no manuscrito “O texto na linguística, na filologia, e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica” Bakhtin, além de tratar a respeito da temática ‘texto’, propõe uma investigação discursiva que contemple diferentes áreas do saber, construindo uma análise filosófica, a qual “transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas [análise linguística, filológica, literária], em seus cruzamentos e junções” (BAKHTIN, 2016, p. 71).

Bakhtin afirma que a “linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados, nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor)” (BAKHTIN, 2016, p. 93). Assim, enfatiza que a análise linguística não contempla a compreensão de uma multiplicidade de sentidos projetada no enunciado, pois como unidade da comunicação discursiva, a enunciação envolve outros elementos não explorados pelo estudo da linguística.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso percurso nos questionando sobre: 1) qual o conceito de linguagem possível de ser derivado de textos de Bakhtin?; 2) que outros conceitos subjazem à noção de língua? Nesse sentido, pretendíamos derivar um conceito de linguagem, a partir da revisão bibliográfica dos postulados teóricos de Bakhtin pós década de 50, que permita sistematizar a noção em estudo.

Assim, o *corpus* de pesquisa bibliográfico – “Os gêneros do discurso” (1952 - 1953) e “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (1959 – 1960) – nos conduziu a uma delimitação da noção de *linguagem* como a possibilidade de enunciar, ou seja, a manifestação, através de enunciação, da posição sujeito envolto no processo de interação social.

A conceitualização estabelecida foi construída a partir da revisão bibliográfica, a qual verificou que o sujeito aciona e utiliza a *linguagem* para enunciar seu ponto de vista a partir da relação dialógica e de alteridade com o outro. Assim, transforma a *língua*/unidades da língua em unidades de comunicação, que é a linguagem, viva e concreta, integrando a vida, uma vez que permite ao sujeito construir sua posição no contexto enunciativo.

Ressaltamos que a *língua*, como conjunto de elementos linguísticos, é neutra. Entretanto, no momento em que passa a enunciado adquire valor/sentido, porquanto o sujeito seleciona os elementos linguísticos e atribui a carga semântica referente ao seu

ponto de vista. Nesse sentido, observamos que o conceito de enunciado liga-se ao de *linguagem*, uma vez que para construí-lo é necessário e indispensável que haja *linguagem*, isso é, um conjunto de elementos linguísticos, e um sujeito que o conheça, para que, assim, possa acioná-lo e utilizá-lo nas mais variadas situações de interação.

Ademais, outra dúvida apresentada foi: que outros conceitos subjazem à noção central de estudo? Desse modo, rastreamos que, ligados ao conceito de *linguagem*/enunciado, há a noção de relações dialógicas, vista como os sentidos produzidos pelas diferentes vozes que permeiam um enunciado; a de alteridade, sendo a relação entre os sujeitos; a de entonação, como o modo de enunciação de uma construção e o de compreensão responsiva, como a resposta de um sujeito à enunciação anterior, lida ou ouvida.

Por fim, seguimos o pensamento bakhtiniano e, como tal, inserimos nossa enunciação na rede de construções que analisam o constructo teórico de Bakhtin.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Equipe de tradução do russo: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristivão Tezza. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora, 34, 2016 (1ª Edição).

BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo**. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes; HENRIQUES, Stefania Montes. Um encontro Saussure-Bakhtin na episteme. **Bakhtiniana**. São Paulo, 17 (1): 74-97, jan./março 2022, p. 74 – 97.

BEZERRA, Paulo. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana**. São Paulo, 15 (2), p.33-63, abril/jun. 2020. Disponível

em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/44560>>. Acesso em 20 abril 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MIOTELLO, Valdemir. SCHERMA, Camila Caracelli; OLIVEIRA, Eliziane Tamanho de; GUARDA, Gelvane Nicole; SANTOS, Gisele da Silva; PAULETTI, Jéssica; MOREIRA, Marina; PETRY, Oto João; THOMÉ, Tânia Mara Machado (orgs.). **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PUGINA, Rosana Letícia. **Um “depoimento sócio-histórico-libero-pornô”**: relações dialógicas, carnavalização e corpo grotesco em A casa dos budas ditosos, de João Ubaldo Ribeiro. 2020, 260 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193152/pugina\\_rl\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193152/pugina_rl_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y)>. Acesso em 20 agosto 2021.

SILVA, João Augusto Reich da; VALÉRIO, Patrícia da Silva. Sentidos adormecidos: o despertar dialógico entre enunciados distantes no tempo e no espaço. **Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 67, JUL - DEZ 2020, Salvador: pp. 470 - 498. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/38399/24357>>. Acesso em 08 fev. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.



## A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E VULNERABILIDADE SOCIAL - CRIANÇAS QUE QUEREM PERTENCER

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND SOCIAL VULNERABILITY - CHILDREN WHO WANT TO BELONG

Apoliana da Rosa Lorençon<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo objetiva compreender qual é o papel da escola na vida de adultos em vulnerabilidade social, a partir da análise de depoimentos. Para tanto, analisaremos partes de entrevistas realizadas, com base na teoria dos linguistas russos Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin - mais especificamente os conceitos de *enunciado* e *horizonte valorativo social*. O estudo em questão é uma pesquisa de campo e um estudo de caso e mostra a valoração positiva da escola no discurso da entrevistada.

**Palavras-chave:** Ambiente escolar. Enunciado. Estudantes. Horizonte valorativo social.

#### ABSTRACT

This article aims to understand the role of the school in the lives of adults in social vulnerability, based on the analysis of declarations. Therefore, we will analyze parts of interviews which have been accomplished, based on the theory of Russian linguists, Valentin Volóchinov and Mikhail Bakhtin - more specifically the concepts of *enunciation* and *social evaluative horizon*. The study in question is a field research and a case study and it shows the positive valuation attitude of the school in the interviewee's speech.

**Keywords:** School environment. Enunciation. Students. Social evaluative horizon.

---

<sup>1</sup> Graduanda do 8º nível do curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF); 179161@upf.br. Orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia da Silva Valério do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF (PPGL); patriciav@upf.br.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao assumirmos o papel de educador, precisamos olhar nossos alunos para além da sala de aula, considerando a individualidade de cada um e a realidade em que estão expostos fora da escola, uma vez que esta, muito frequentemente, é o único ambiente onde o aluno se sente e está de fato seguro/acolhido. Nesse viés, e por acreditar que por meio da educação podemos transformar vidas, pretendemos, a partir de um depoimento coletado para o projeto “Vozes da comunidade: entender para transformar”, o qual será explicitado posteriormente, analisar um testemunho de uma mulher, mais especificamente de quando era criança e estava submetida a uma situação de vulnerabilidade social, para compreender a importância da escola na sua vida e, dessa forma, compreender em que medida a escola contribui para modificar (ou não) o horizonte social dos estudantes. Com isso, esperamos motivar outros docentes a pensarem acerca da importância do seu papel junto a escola na vida de cada aluno, a estarem sempre para e pelo seu aluno, pois, como defendia Paulo Freire<sup>2</sup> “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo!”.

Como já foi citado, a presente pesquisa integra um projeto maior, denominado “Vozes da comunidade: entender para transformar”, vinculado ao curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, abrangendo, ainda, os seguintes cursos: História, Filosofia, Psicologia e Artes. A abordagem teórica do projeto tem como referência os conceitos de Valentin Volóchinov e de Mikhail Bakhtin acerca da entonação, situação e horizonte social valorativo. Além disso, o projeto originou-se a partir da preocupação dos próprios docentes da Universidade frente à evasão escolar na Educação Básica na cidade de Passo Fundo, a

---

<sup>2</sup> NOTA:

<sup>1</sup> Paulo Freire. *Anais da XI Jornada de Sociologia do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva*.

qual, por conseguinte, afeta o Ensino Superior, tendo em vista que a maioria dos estudantes da Universidade deslocam-se de outras cidades do estado. Logo, a fim de coletarmos dados para tal pesquisa, nos dirigimos até o Centro de Referência de Assistência Social 1 (CRAS 1), localizado no bairro São Luiz Gonzaga da cidade de Passo Fundo e entrevistamos usuários do Projeto Apoiar e Comprometer (PAC), o qual presta apoio a pessoas de vulnerabilidade social.

A pesquisa que realizamos volta seu olhar para o depoimento de uma das entrevistadas, que será analisado a partir dos conceitos de Valentin Volochinov (círculo de Mikhail Bakhtin), com enfoque na teoria do *horizonte social*, objetivando compreender o papel da escola na vida de sujeitos em vulnerabilidade social.

Ademais, o presente artigo abrange 6 seções, as quais contemplam: considerações iniciais - contextualização da pesquisa; fundamentação teórica - conceitos utilizados para a análise; metodologia - explicitação de como o projeto se sucedeu até a coleta dos depoimentos; a análise propriamente dita; considerações finais - fechamento/conclusão da pesquisa e as referências bibliográficas - fontes utilizadas para o desenvolvimento do artigo. A seguir, serão explicitadas as teorias utilizadas para embasar teoricamente o estudo em questão.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 *Enunciado e horizonte social na perspectiva de Valentin Volóchinov*

A fim de fundamentar teoricamente o estudo, recorreremos às teorias do círculo de Mikhail Bakhtin, mais especificamente ao linguista russo Valentin Volóchinov e suas obras: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* e *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*, os quais elucidam os conceitos de *horizonte social* e *enunciado* fundamentais para a análise do depoimento de

uma das participantes da pesquisa (já supracitada) que se será realizada posteriormente.

Com vistas a definir o conceito de enunciado, é relevante compreender como a *palavra* se estabelece socialmente. Nesta concepção, ela é vista como como um meio de expressão, a qual pode ser usada para expressar seu ponto de vista de um determinado assunto, ou se impor em relação a algum tema que está em pauta, logo “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.205). É relevante destacar o quão errôneo é dissociar a palavra de sua significação, pois, segundo o autor, para que o ouvinte compreenda o discurso do falante, ele vai se atentar ao signo - a significação -, não ao sinal, que apesar de ser construído socialmente, é apenas um reconhecimento/uma decodificação, a palavra em si tirada do seu contexto, portanto, “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.181).

A *palavra* aludida no texto trata-se da língua/linguagem<sup>3</sup>, a qual se forma na comunicação discursiva concreta que concerne da comunicação verbal aliada a comunicação extraverbal - o contexto e suas mais diversas comunicações integradas, como explicita o autor: “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.220, grifos do autor), por conseguinte, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.219) e o diálogo, neste caso, é considerado a principal forma de interação discursiva, apesar de não ser a única, pois “o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face,

---

<sup>3</sup> Os conceitos de língua e linguagem, para Volóchinov, não podem ser dissociados.

mas como *qualquer comunicação discursiva, independente do tipo*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.219, grifos meus).

A partir disso, pode-se conceituar o *enunciado* como um momento desta comunicação discursiva (a mesma pode ser cotidiana, científica, literária, política), o qual também se estabelece em consonância com a palavra, ou seja, o ato discursivo não pode ser considerado individual quando sua significação perpassa inteiramente pelo social:

o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto - o enunciado - de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.120, grifos do autor).

Nesse viés, o autor apresenta a concepção de enunciado como “um momento da comunicação discursiva ininterrupta [...] No entanto, essa comunicação ininterrupta é, [...], apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.219-220, grifos do autor), ou seja:

não importa qual enunciado considerarmos: ainda que ele não apresente uma mensagem objetiva (uma comunicação no sentido estrito), mas uma expressão verbal de alguma necessidade (...) concluiremos que sua orientação é inteiramente *social*. Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, *a situação forma o enunciado* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207, grifos meus).

Por conseguinte, é relevante enfatizar que “*a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.200, grifos do autor). Nessa perspectiva, o que forma o enunciado propriamente dito são as situações sociais as quais ele está exposto, bem como os participantes sociais do mesmo, esses

aspectos determinam “a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207, grifos meus). Em suma, “a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*<sup>4</sup>” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.225, grifos do autor).

Tendo em vista que o enunciado está situado em uma determinada situação social/contexto, e a fim de analisarmos um discurso posteriormente neste estudo, faremos uma alusão do que se trata esta situação social, o extraverbal e o horizonte social, ambos pertencentes à mesma vertente - contexto. Para tal, é necessário retomar a concepção de palavra, mais especificamente, neste caso, a “palavra na vida” e sua relação com o extraverbal. O autor explicita que “a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.117), ou seja, enfatiza que se tirarmos a palavra do *contexto*, ela perderá o seu sentido, mais especificamente, Volóchinov argumenta que, para analisar a palavra é preciso muito mais do que ela escrita por si só, isolada de um contexto, pois não teremos o sentido do todo do diálogo.

Posteriormente, o autor faz menção ao que resolveria essa questão, ele denomina como “contexto extraverbal”, conceito o qual possui três aspectos: “1) o *horizonte espacial comum* dos falantes (a unidade do visível: o quarto, a janela, etc.); 2) o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*; e finalmente 3) a *avaliação comum* dessa situação” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.119, grifos do autor). Esses três aspectos são explicitados através do seguinte exemplo: duas pessoas estão sentadas em um quarto olhando a neve cair pela janela, ambas caladas, quando uma delas fala a palavra “Puxa!”. A princípio, essa expressão pode ser vista como

<sup>4</sup> Expressão originada do latim cujo significado é “uma contradição em termos”.

sem sentido/vazia de significação, porém, para o autor “tudo está *subentendido* na palavra “puxa”” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.119), ou seja, analisando o contexto, o que se passou pela janela fica subentendido na expressão dita, e é possível concluir que está tomada de significação.

No que tange à relação entre o horizonte extraverbal/social e a palavra, Volóchinov ainda explica “a palavra tende a *resolver a situação*, atribuindo a ela uma espécie de *conclusão avaliativa*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.119, grifos do autor), o enunciado “*se apoia no fato de eles pertencerem real e materialmente à mesma parcela da existência, o que atribui a essa comunidade material uma expressão ideológica bem como um desenvolvimento ideológico posterior*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.120, grifos do autor), a partir disso, pode-se concluir que a situação extraverbal não é somente uma causa externa do enunciado, ela não é uma força mecânica que age nele exteriormente, “*a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.120, grifos do autor), logo, segundo Volóchinov, o enunciado como um todo é constituído por duas partes: “1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926] p.120).

Ao apresentar o conceito de entonação, o autor esclarece: “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais”, ademais, ele explicita “*sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.123, grifos do autor), ou seja, a entonação é um dos elementos que dá sentido ao enunciado, outrossim, é considerada *social* pelo autor – tendo em vista que é por meio dela que o falante entra em contato com o ouvinte, perpassando pelos dois campos do enunciado. Além disso, relacionando a entonação ao horizonte social, pode-se constatar que

o sentido da entonação da sensação interior [...] dependerá tanto da situação mais próxima da vivência quanto da posição social geral [...]. Com efeito, essas condições determinarão qual será o *contexto valorativo* e o *horizonte social* em que a experiência [...] será concebida (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207, grifos meus).

Ou seja, será “o contexto social mais próximo que determinará os possíveis ouvintes, aliados ou inimigos para os quais a consciência e a vivência [...] irão se orientar [...]” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207). A fim de uma melhor explanação acerca desta questão, vamos definir as duas vivências trazidas pelo autor, a “vivência do eu” e a “vivência do nós”. A primeira diz respeito “à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica à medida que se aproxima do limite e, por conseguinte, deixa de ser concebida, aproximando-se da reação fisiológica de um animal” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.208), enquanto a segunda “não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada”, pois, “quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.208-209), ademais, a “vivência do nós” é diversificada em graus e suas formas ideológicas apresentam-se de modos diversos, mas a questão aqui é relacionar estas nossas vivências com a situação social, por conseguinte:

Todos os tipos de vivências que tiveram suas principais entonações analisadas por nós carregam imagens e formas correspondentes de enunciados possíveis. A situação social *sempre determina* qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a fome que pode se desenvolver a partir de cada direção entonacional da vivência (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.210, grifos meus).

Desse modo, a própria personalidade do falante é induzida completa e inteiramente pelas relações sociais desse indivíduo. Logo, conclui-se que é extremamente necessário considerar todas as questões sociais que perpassam o discurso, principalmente em uma análise, pois, são essas questões - horizonte social, contexto

extraverbal - que determinam a significação da palavra, é a palavra na vida propriamente dita.

Tratemos até então das teorias que fundamentarão a análise, a partir de agora apresentaremos como sucedeu-se a pesquisa científica que baseia esse estudo, bem como os métodos utilizados para a coleta dos depoimentos.

### 2.1.1 Um porto seguro: a escola através dos olhos de uma criança integrada em um contexto de vulnerabilidade social

A fim de explicitar as questões propostas neste estudo - reconhecer qual é o papel da escola na vida de estudantes impostos a vulnerabilidade social - analisaremos 5 excertos do depoimento da Marina, os quais foram selecionados a partir do conteúdo de maior relevância para este estudo, os que fazem referência, implícita ou explicitamente à escola. Com vistas a embasar teoricamente este estudo, recorreremos às teorias de Valentin Volóchinov (círculo bakhtiniano), mais especificamente o conceito de enunciado e horizonte valorativo social/situação social, como já foi mencionado.

Iniciaremos a análise com um excerto da entrevista onde a participante inicia o relato acerca da sua relação com a escola na infância:

[...] e sempre adorei estudar, apesar que eu tive uma vida muito sofrida, a escola era onde eu...eu...vivia bem, me sentia bem.

Neste excerto, a participante faz menção direta ao ambiente escolar (o qual foi exposta quando era criança/adolescente) e o relaciona com as condições em que ela vivia na época. Ademais, também menciona o apreço que sempre teve pelos estudos e, a partir disso, descreve a escola como um lugar onde ela sentia-se bem, associando-a as dificuldades as quais foi submetida ao longo da sua vida, concluindo que, embora tenha enfrentado muitas adversidades, não deixava de se dedicar aos estudos e sentia-se

confortável no ambiente escolar. Visto isso, pode-se encontrar, nas expressões ditas por Marina, palavras que expressam seu sentimento acerca do que a escola representava e segundo Valentin Volóchinov, sabemos que *“a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.181). Volóchinov trata a palavra como elemento indissociável do seu contexto, precisamos analisá-la de acordo com o que ela experienciou, bem como de acordo com o horizonte social em que ela estava exposta e considerando que *“a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.200, grifos do autor). Assim, pode-se constatar que, de acordo com a situação social da participante, naquele contexto, a escola era o seu ambiente mais acolhedor, onde ela sentia-se confortável, o que também é enfatizado no próximo excerto:

[...] a escola era o meu porto seguro, onde eu tinha colegas, amigos, onde eu queria algo pra mim sabe [...] ali era onde eu queria pra minha vida.

Ao analisar a situação social da participante como determinante do seu enunciado, visto que, partindo da teoria de Volóchinov *“a situação forma o enunciado”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207, grifos meus), novamente percebe-se o quanto a escola significava para Marina e como havia sofrimento fora dela, pois ela reafirma no depoimento que a escola era o seu “porto seguro”, ou seja, no horizonte social em que ela estava submetida - um contexto de sofrimento, tendo em vista o que ela relatou referente ao seu ambiente familiar (o assassinato de sua mãe cometido pelo próprio pai, a morte da madrinha que a adotou e, não obstante, os abusos que sofreu do seu tio após todos esses acontecimentos) - a escola era o ambiente que lhe transmitia segurança, além disso, era onde ela via uma possibilidade de sonhar, de querer uma vida melhor, ou seja, apesar de todas as dificuldades que estava enfrentando, Marina reconhecia que poderia mudar sua vida para melhor através dos estudos. Ademais, ela cita seus colegas/amigos, então a escola

também era o lugar onde havia pessoas em quem podia confiar, que a tratavam bem e a acolhiam, e esse reconhecimento da escola como espaço acolhedor também pode ser identificado neste excerto:

IIIssso eu queria ta na escola, na escola eu me sentia bem, tinha até uma professora que sabia de toda minha história me levava nos finais de semana pra casa dela, hããã, eu fiz amizade com as filhas dela, então, na escola era onde eu me sentia bem.

No excerto acima, pode-se perceber que mais uma vez a participante enfatiza o quanto a escola representava um ambiente seguro e de acolhimento para ela, desta vez trazendo um relato envolvendo uma professora que conhecia sua história e a levava para a sua casa nos finais de semana, onde ela brincava com suas filhas. Esse enunciado reflete explicitamente o horizonte social a que a participante estava submetida, visto que são as situações sociais em que o indivíduo está exposto que formam o enunciado, como já foi mencionado, agindo não somente de forma externa, mas internamente, logo *“a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica”* (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.120, grifos do autor), lembrando que o enunciado no todo é constituído por duas partes: “1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926] p.120). Tendo essas questões em vista, podemos tratar deste depoimento da participante como um relato enfatizando significativamente o quanto a escola simbolizava um âmbito de cuidado/acolhimento por parte das pessoas que conviviam naquele ambiente com ela - colegas/professores - além de ser um lugar onde ela sentia-se segura e confortável, ademais também pode-se concluir que fica *subentendido* nesse relato a realidade a que a participante estava exposta fora da escola (em sua casa, por exemplo), ou seja, ela não portava dessas mesmas condições, estava submetida a um contexto de vulnerabilidade social, bem como em um âmbito de violência dentro de sua casa, dentre outras adversidades já mencionadas, concretizando, assim, a relação entre a teoria e o excerto analisado.

Ademais, podemos nos atentar à entonação presente na fala da participante ao relatar sua experiência com a escola, pois, sabemos que “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.123, grifos do autor), ou seja, através da entonação a palavra que é determinante a partir do contexto extraverbal ultrapassa os limites verbais, além disso, o autor considera a entonação como um dos elementos responsáveis por dar sentido ao enunciado. Tendo isso em vista, o depoimento da participante apresenta explicitamente indícios de que a participante experienciou na escola momentos que a fizeram se sentir acolhida, segura e pertencente de alguma forma e ela relata tudo isso com calma e convicção, como vemos no último trecho: “IIIIsso eu queria ta na escola [...]”, onde a participante afirma convicta de que queria estar no ambiente escolar, obviamente por tudo o que ele proporcionava a ela nas condições em que se encontrava, especialmente, o que inferimos ser a segurança, que não tinha em casa. A seguir, temos mais um excerto que comprova a veracidade desses fatos:

[...] sempre estudei muito, as minhas notas eram muito boas, nunca abaixo de 8, nunca tirava abaixo de 8 assim, na escola eu me dedicava muito EEEE, quando fiquei no lar também nunca repeti, porque eu tinha também pessoas que sempre tavam ali comigo, me incentivando enfim de uma certa forma.

No relato acima, Marina reafirma seu compromisso para com os estudos, descrevendo o quanto era dedicada, mesmo quando ficou em um “lar”, expressão usada para referir-se a um lar de crianças órfãs onde ficou abrigada por um tempo após resgataram-na de seu tio, ou seja, apesar das dificuldades pelas quais a participante foi submetida, ela nunca deixou de se dedicar aos estudos e nesse momento ela enfatiza novamente a rede de apoio que tinha na escola, outra vez se referindo à escola como um lugar referência de incentivo e acolhimento. Mais uma vez, partindo da concepção de Volóchinov que consiste no enunciado determinar o

contexto social e estar associado ao que é propriamente dito e o subentendido, é possível identificar, quanto ao propriamente dito, grande influência da escola como um ambiente que transmitia segurança à participante, pelos motivos já citados, os quais incentivaram Marina a não desistir dos estudos e continuar se dedicando a eles; enquanto o subentendido, nesse excerto, pode ser identificado novamente no que faz referência à realidade fora da escola, nesse caso, no “lar” mencionado pela entrevistada, quando ela relata que mesmo estando nesse ambiente nunca reprovou ou tirou notas ruins na escola, logo, fica implícito que esse ambiente não trazia a mesma segurança ou acolhimento que a escola, isso nos leva a pensar que, talvez, ela também passasse por dificuldades naquele ambiente que deveria cumprir um papel de acolhimento/abrigo.

Partindo dessas reflexões, no excerto abaixo temos um relato acerca do quanto Marina valoriza a educação dos seus filhos atualmente, mais especificamente do seu filho mais velho:

Puxo bastante, por isso que eu comentei que na pandemia eu optei por ficar sem trabalhar pra poder tá em casa ajudando, aí depois eles começaram pelo meet né, as aulas online então eu tinha que tá ali ajudando, ouvindo, hãã, que nem as contas de dividir eles não sabiam, tava no 5º ano, começaram atrasado, então aí, faz muito tempo, a gente nem lembra mais, eu fui lá, estudei primeiro que ele pra mim lembrá, botei nos vídeos daí vê né vai voltando, pra mim passar pra ele pra ele poder voltar agora presencial sabendo um pouquinho dessa né [...] então eu tava ali ensinando e eu puxo bastante.

No discurso acima, a participante descreve o quanto incentiva seu filho a estudar, tanto que durante a pandemia largou seu emprego para auxiliá-lo nos estudos, assistindo até videoaulas para conseguir ajudá-lo da melhor forma possível. Considerando que, segundo Volóchinov, a própria personalidade do falante é totalmente influenciável a partir das suas relações sociais, portanto, analisar o horizonte social do discurso é também perpassar pelas relações sociais que o indivíduo construiu ou está submetido naquele contexto. Tendo isso em vista e reconhecendo que o excerto acima representa um enunciado de uma situação atual e

não mais do passado de Marina, pode-se identificar que o seu horizonte social modificou-se ao longo do tempo, hoje ela não é mais uma criança precisando de apoio, mas uma mulher que constituiu família e mesmo assim ainda reconhece a importância dos estudos e tenta incentivar seus filhos a estudarem e buscarem conhecimento. Sendo assim, subentende-se que a participante carrega consigo o dever de apoiar e incentivar os filhos, prestando a eles uma rede de apoio que lhe fez falta quando criança em seu ambiente familiar, mas que, de alguma forma, encontrou na escola.

Ao finalizar a análise e refletir todas as questões que foram desenvolvidas até então, podemos salientar o quanto a escola significou e teve um papel muito além de ser um transmissora de conhecimento na vida de Marina, possibilitando que aquela criança submetida a tanto sofrimento e à vulnerabilidade social, se sentisse segura naquele ambiente, rodeada de pessoas em quem sabia que poderia confiar - tanto seus colegas/amigos quanto a professora que escolheu assumir um compromisso fundamental integrado à docência, olhando para Marina e enxergando além de uma aluna, uma criança que precisava ser acolhida, e sendo assim, fez o que estava ao seu alcance para suprir de certa forma essa necessidade. Portanto, é possível afirmar que a escola, e nós, docentes, temos o dever de não esquecermos a importância que o nosso trabalho tem na vida dos nossos estudantes.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise e de todas as reflexões realizadas no seu decorrer, percebemos o quanto a escola fez a diferença na vida de Marina pois, naquele contexto de violência, a escola era o único ambiente onde ela se sentia bem, segura, acolhida e, com isso, pertencente. Percebemos isso ao longo do seu depoimento, nos excertos trazidos, e vale enfatizar que segundo Valentin Volóchinov: “a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.117), ou seja, ao

analisarmos o discurso da participante, foi necessário nos atentarmos às suas palavras - ao que foi propriamente dito - integradas ao contexto em que estava inserida, um ambiente de violência e vulnerabilidade social, sendo a escola o único refúgio, o lugar onde conseguia sonhar (projetar uma vida melhor através dos estudos) ou onde tinha pessoas em quem confiar, fatos que passaram a fazer do ambiente escolar um lugar que a transmitia segurança, conforto e acolhimento.

Reiterando, ainda, a teoria já mencionada que explicita o quanto o horizonte social/situação implica no enunciado, bem como as suas vivências e todas as relações sociais que o integram, como defende o autor *“a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.200, grifos do autor), além disso, *“a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.207, grifos meus), é relevante enfatizar que ao analisar os excertos e considerar todos esses elementos fundamentais para a nossa pesquisa percebemos a importância da escola na vida de Marina, assumindo uma posição de alicerce, um verdadeiro *“porto seguro”*, como relatou a participante.

Sendo assim, percebemos o quanto a escola tem um papel significativo na vida não somente da participante de nossa pesquisa, mas de todas as nossas crianças que estão submetidas à condição de vulnerabilidade social, ou enfrentando qualquer outro tipo de dificuldade e sua única rede de apoio é a escola e tudo que ela envolve: nós professores, os colegas/amigos, um ambiente onde ela se sente confortável ou até mesmo o único alimento que come durante o dia, um lugar aquecido durante o inverno, todas essas questões que ultrapassam as barreiras impostas pela sociedade que a escola é somente um transmissor de conhecimento. A escola é muito mais do que isso para essas crianças: é segurança, é conforto, é acolhimento, é pertencimento, é onde elas veem uma possibilidade

de sonhar e ter uma vida melhor através dos estudos; e nós, como docentes, precisamos ter ciência e reconhecer essas questões para que consigamos fazer nosso trabalho sem esquecer de que não são apenas alunos, são vidas que temos o poder de transformar através do conhecimento, de darmos um novo olhar para o mundo que ultrapasse a escola e o contexto em que ele está inserido, dando, assim, um novo sentido para vida dos nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio tradutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

## O DISCURSO NAZISTA ONTEM E HOJE: UMA ANÁLISE ACERCA DA PERMANÊNCIA DA IDEOLOGIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL BRASILEIRO

### THE NAZIST DISCOURSE YESTERDAY AND TODAY: AN ANALYSIS ABOUT THE PERMANENCE OF IDEOLOGY IN THE BRAZILIAN SOCIOCULTURAL CONTEXT

Caroline de Camargo Ribeiro<sup>1</sup>

Luciana Maria Crestani<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tece uma análise acerca da permanência e difusão de discursos neonazistas no contexto sociocultural brasileiro do século XXI, especialmente entre jovens da faixa etária dos 17 aos 25 anos, com vistas a compreender os motivos que levam à internalização e à difusão de discursos de ódio, bem como a evidenciar os riscos a que são expostas suas vítimas. Para tanto, guiado à luz da teoria semiótica discursiva, este estudo apresenta revisão bibliográfica a respeito das ideologias nazista e neonazista e dos discursos de ódio e procede à análise quatro exemplos de discursos neonazistas divulgados entre os anos de 2021 e 2022, em veículos jornalísticos digitais.

**Palavras-chave:** Discursos de ódio. Nazismo. Neonazismo. Semiótica discursiva. Juventude.

#### ABSTRACT

This article analyzes the permanence and diffusion of neo-Nazi discourses in the Brazilian sociocultural context of the 21st century, especially among young people aged between 17 and 25, with a view to understanding the reasons that lead to the internalization and diffusion of discourses of hatred, as well as highlighting the risks to which its victims are exposed. Therefore, guided in the

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Português e Inglês e respectivas Literaturas, Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 161438@upf.br ou carolinecmargoribeiro@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras, professora no Curso de Letras e no Programa de Pós - graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: lucianacrestani@upf.br.

light of discursive semiotic theory, this study presents a bibliographic review about Nazi and neo-Nazi ideologies and hate speech and proceeds to analyze four examples of neo-Nazi speeches published between the years 2021 and 2022, in digital journalistic vehicles.

**Keywords:** Hate speeches. Nazism. Neo-Nazism. Discursive semiotics. Youth.

## 1. INTRODUÇÃO

À medida que cresce, no Brasil, o número de grupos neonazistas e extremistas, emerge com esse fenômeno a necessidade de uma análise a respeito dos discursos resgatados, reivindicados e difundidos por cidadãos simpatizantes dessa ideologia com o intuito de propagar o ódio a grupos e minorias que consideram, frente a sua concepção moral, inferiores e passíveis de serem exterminados simplesmente por serem diferentes. Salienta-se, portanto, a demanda pelo entendimento da origem e das motivações que levam esses indivíduos, em particular jovens e adolescentes, ao estado de profundo conflito com o outro.

Diante dessa realidade, urge responder como e por quais motivos os discursos veiculados à ideologia neonazista são construídos, renovados e constituem um mecanismo propagador da simbologia e das ações de intolerância, violência e opressão nazistas nos dias de hoje, entre a população mais jovem, no contexto brasileiro.

Logo, este artigo pretende contribuir para um maior entendimento, na área das linguagens e na sociedade como um todo, das formas como no século XXI os discursos perpetrados pelo movimento político totalitário nazista ainda constituem uma potente ferramenta de opressão e intolerância em solo brasileiro. Nesse viés, busca-se tanto compreender os motivos que levam à internalização e à difusão desses discursos de ódio, como também evidenciar os riscos aos quais seus alvos são expostos, a fim de que se gere ânimo para combatê-los ativamente.

Para tecer as discussões ora propostas e ilustrar a presença de discursos neonazistas em nossa sociedade, analisam-se quatro

exemplos de discursos neonazistas divulgados entre os anos de 2021 e 2022, em veículos jornalísticos digitais. A base teórico-metodológica que ampara este trabalho é a semiótica discursiva, fundada por Algirdas Julien Greimas, enfocando, em especial, os estudos de Diana Barros acerca dos discursos intolerantes.

Na primeira seção, será feita uma explanação acerca do nascimento da ideologia e do regime nazistas na Alemanha da primeira metade do século XX. Logo em seguida, o foco se dará sobre a continuidade desses ideais a partir da organização de grupos e consequente formação ideológica neonazistas no período pós-Segunda Guerra Mundial.

Na segunda seção, que começará com a conceituação de discurso de ódio, estará contemplada a análise discursiva realizada em volta de quatro discursos de cunho ideológico neonazista. Nela serão abordados desde a essência desse tipo de discurso, passando pelos aspectos de sua gênese (como se originam esses discursos) até os fatores que contribuem para que exerça influência sobre os sujeitos, em especial sobre a juventude no Brasil.

## 2. O DISCURSO NEONAZISTA E SUA GÊNESE

O Nazismo Alemão, aliado ao fascismo italiano, prevaleceu como regime ditatorial e ideologia dominante na Alemanha e em países ocupados por esta de 1933 a 1945, sob a liderança de Adolf Hitler. Somente veio a ser dissolvido ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. De acordo com Richard J. Evans, em seu livro *Terceiro Reich no poder*, o regime nazista foi uma ditadura dinâmica e que conquistou espaço rapidamente, “consumido desde o princípio por ódios e ambições viscerais” (EVANS, 2016, p. 15). Foi Hitler quem construiu a base da ideologia nazista “a partir de elementos díspares de antissemitismo, pangermanismo, eugenia e a chamada higiene racial [...] hostilidade à democracia e hostilidade ao modernismo cultural” (EVANS, 2016, p.26), que não eram tão recentes em território europeu, mas que não haviam sido englobados em um só sistema político-ideológico até aquele momento.

Apesar da derrota do Terceiro Reich na Segunda Guerra Mundial e sua conseqüente dissolução, seus ideais de ódio e extermínio ao “diferente”, propagados durante mais de uma década, permaneceram indelévels na memória coletiva, não somente como uma mancha obscura do caos e morticínio instaurado no período, porém, para alguns grupos e sujeitos, como uma fonte de discursos (intolerantes) com os quais simpatizavam e simpatizam e um amplificador destes nas suas próprias vozes.

Essa última forma de revisitação histórica abriu caminho para a constituição e fortificação da derivada ideologia neonazista, a qual nada mais seria do que a própria ideologia nazista reanimada, de acordo com Carlos Gustavo N. de Jesus (2003, p.1). Os principais motivos para sua permanência e difusão estão nas mudanças sociais ocorridas no período pós-guerra, com as crescentes manifestações de grupos sociais minoritários (em quantia de indivíduos e/ou de direitos conquistados) por justiça e equidade, o aumento dos movimentos imigratórios e as revoluções culturais, tais como o movimento da Contracultura na década de 1960. (JESUS, 2003, p.1).

A nova imagem do nazismo não difere em grandes proporções daquela do seu correspondente original, e o ideal de “superioridade racial” permanece intacto, segundo Carlos. Outrossim, o neonazismo ainda conserva como base ideológica a segregação cultural própria de seu antepassado, além da crença nos agentes (o exército, as forças especiais nazistas da SS, a polícia secreta conhecida como Gestapo e seus comandantes e generais) e na simbologia do nazismo alemão (JESUS, 2003, p.1).

### **3. O DISCURSO DE ÓDIO NEONAZISTA NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Os discursos de ódio e intolerância são, desde a Antiguidade Clássica até a consolidação da internet, um reflexo das mazelas éticas e morais que partem de determinados grupos ou indivíduos num profundo conflito com o outro, ou seja, o “diferente” de si. A

partir do momento em que o ser humano desenvolveu as estruturas complexas de sociedade e a consequente hierarquização sociopolítica, cultural e econômica entre indivíduos de uma mesma comunidade, abriu-se caminho para difamações e reprovações direcionadas a determinados grupos ou sujeitos, os quais foram sendo ostensivamente oprimidos e dizimados.

Uma das definições de discurso de ódio bibliograficamente aceita no meio acadêmico internacional pauta-se na denominação na língua inglesa de *“hate speech”*, que, de acordo com Jörg Meibauer, compreende-se como sendo “[...] a manifestação verbal de ódio contra pessoas ou grupos, que ocorre, particularmente, por meio de expressões destinadas à desqualificação e à difamação de grupos populacionais” (MEIBAUER *apud* HILGERT; BASTOS NETO, 2017, p.734). Consoante Monika Schwarz-Friesel, a língua possui o papel fundamental de munição nesse tipo de discurso.

[...] não se pode só convocar para a violência, mas seu uso pode ele próprio ser uma forma destrutiva de exercício da violência. Por meio da língua, pessoas são estigmatizadas, discriminadas e demonizadas. O discurso do ódio se caracteriza particularmente pelo fato de que, por meio dele, seres humanos são feridos em sua dignidade, discriminados como objetos desumanos, caracterizados como criaturas más e inúteis a ponto de não terem direito à existência (SCHWARZ-FRIESEL *apud* HILGERT; BASTOS NETO, 2017, p.734).

A cada ano o número de grupos neonazistas cresce no Brasil, principalmente pelo avanço no uso das redes sociais e da internet em geral, que se constituem uma importante ferramenta para a propagação de discursos intolerantes. A estimativa é de que essas células cresceram cerca de 270% em quantidade de adeptos entre janeiro de 2019 e maio de 2021, podendo conter cerca de 10 mil membros ativos, de acordo com Adriana Dias. Isso significa que uma pequena, mas ainda assim significativa, parte da população brasileira constrói e veicula, tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes reais, discursos que ferem diretamente a vida de milhares de indivíduos considerados por ele diferentes. Esse

“diferente” simboliza o que lhe é não-ideal, que se constitui estranho e anômalo e uma ameaça a ideais conservadores e disfuncionais, à medida que está inserido em contextos de pluralidade étnica e cultural, de diversidade sexual e de gênero, etc.

Diana Barros, no artigo *Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo* (2016), diz que, no que concerne à organização narrativa do discurso intolerante, ele se caracteriza como um discurso de sanção, no qual “os sujeitos são considerados como maus cumpridores de certos contratos sociais: de branqueamento da sociedade, de pureza da língua, de heterossexualidade, de identidade religiosa e outros” (BARROS, 2016, p.2).

Esses sujeitos são, portanto, no momento do julgamento, reconhecidos como maus atores sociais, maus cidadãos - pretos ignorantes, maus usuários da língua, índios bárbaros, judeus perigosos, árabes fanáticos, homossexuais promíscuos - e punidos com a perda de direitos, de emprego ou, até mesmo, com a morte (BARROS, 2016, p.2).

Um exemplo dessa construção narrativa aparece no cartaz abaixo, encontrado na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, em agosto de 2021.



Fonte: CNN Brasil, agosto de 2021.

Nele, o enunciado “Judeus: acumuladores compulsivos de ouro, diamantes e dólares” remete àqueles dirigidos à população judia durante o período em que o Regime Nazista operou na Alemanha e Europa. Como citado por Richard J. Evans (2016), o antissemitismo, conhecido como a aversão aos judeus, foi uma das faces principais da ideologia nazista desde sua concepção renovada por Adolf Hitler, em 1933.

Um dos discursos utilizados para inferiorizar, hostilizar e sob o qual essa população foi quase totalmente exterminada na Shoá (Holocausto) durante o período que se estendeu da década de 1930 até 1945, pauta-se na seguinte representação do judeu, feita pelo próprio líder nazista antes de se tornar chanceler, em 1919: “[...] tudo o que leva os homens a se esforçarem para obter coisas mais elevadas, como a religião, o socialismo ou a democracia, é para eles (judeus) apenas um meio para um fim, para satisfazer sua cobiça por dinheiro e poder” (REES, 2020, p.13).

Logo, quando ambos os enunciados são comparados quanto sua disposição narrativa, a contar de um intervalo de 101 anos de concepção entre um e outro, a sanção permanece inalterada, pois, como teorizado por Barros (2016), um grupo de indivíduos, no caso os judeus, é posto como um exemplo de má cidadania e, conseqüentemente, de má índole e valores morais e éticos distorcidos diante daqueles que se impõem como guardiões das verdadeiras boas condutas sociais, morais éticas e dos princípios humanos “realmente dignos”.



Fonte: Enciclopédia do Holocausto.

O mesmo ocorre ao compararmos o primeiro folheto a essa ilustração do livro infantil nazista *Trau keinem Fuchs auf gruener Heid und keinem Jud bein seinem Eid* (Não confie em nenhuma raposa na campina verde e em nenhum judeu em seu juramento), de 1936. Os enunciados em destaque dizem "Os judeus são a causa do nosso infortúnio" e "Como o judeu trapaceia", concretizando a imagem evocada pelo discurso de 2021.

Ademais, o componente visual (imagético) do texto comporta três homens judeus descritos através de suas vestes como pessoas de status social e poder econômico elevados. O detalhe chamativo é que eles estão prostrados ao lado de três corvos, numa comparação que os inferioriza à posição de seres azarentos e mórbidos, tendo em vista a superstição em torno da figura do corvo no imaginário social em muitas culturas, que é vista como agourenta, sombria e mensageira da morte. Essa símile ratifica o discurso de que os judeus estavam deturpando os valores da sociedade alemã e prejudicando a política e economia do país por ganância.

Como se pode notar, nesse tipo de discurso, a oposição semântica fundamental gera-se entre igualdade/identidade *versus* diferença/alteridade, como explana Barros (2016). Partindo dessa oposição, os discursos de ódio formam alguns trajetos temáticos e figurativos, dos quais quatro são destacáveis (BARROS, 2016, p.2): a desumanização do outro, a “anormalidade” do diferente, o caráter doentio da diferença, “a imoralidade” do outro’.

[...] a desumanização do “outro”, a que são atribuídos traços físicos e características comportamentais de animais ou de objetos, desumanizando-o; a “anormalidade” do diferente, que é e age contra a “natureza”; o caráter doentio da diferença, tanto do ponto de vista físico, quanto cognitivo e mental, em que o diferente é considerado como doente, como ignorante e pouco inteligente, como louco e também, enquanto “doente”, como feio, como esteticamente condenável em oposição aos sadios de corpo e mente; a imoralidade do “outro”, a sua falta de ética (BARROS, 2016, p.2).

Barros salienta, ainda, a passionalidade intrínseca aos discursos de ódio, que pode ser notada mediante a análise de suas aspectualizações, modalizações e moralizações discursivas. Isso porque os sujeitos do discurso, nesses casos, são sempre arrebatados por grande paixão ideológica, portanto em seus discursos prevalecem dois tipos fundamentais de paixões: 1) as paixões malévolas e danosas, tais como o ódio, a antipatia, a xenofobia, o desprezo e a raiva; ou ainda aquelas relacionadas à vontade de causar danos aos indivíduos que para eles não cumpriram os acordos sociais supracitados (GREIMAS, 2014) ; 2) as paixões ligadas ao medo do diferente e aos prejuízos que dele podem ser gerados (BARROS, 2016).

É essa a premissa da qual parte o cartaz distribuído nas ruas do Rio de Janeiro 80 anos após a dissolução do Terceiro Reich. Nesse discurso intolerante e, concomitantemente, de sanção (BARROS, 2016), prevalece o tipo de paixão malevolente e danosa do ódio pelo povo judeu. Outrossim, o tema ao redor do qual ele se organiza está ligado ao antissemitismo promovido em larga escala, sob o revestimento das figuras do judeu e de seus supostos

acúmulo de riquezas e ganância, o que se observa através do trecho “acumuladores compulsivos de ouro, diamantes e dólares”. Isto posto, o eixo figurativo e temático em destaque relaciona-se à imoralidade do outro (BARROS, 2016), em que este outro, no caso o judeu, é visto como alguém imoral e corrupto.

Em um curto período de tempo, a ideologia neonazista tem conquistado, no país, muitos simpatizantes. Dentre estes, adolescentes e jovens incluem-se como dois dos principais grupos seduzidos constantemente por esses discursos. Um dos exemplos recentes é o caso de Caroline Gutknecht, jovem estudante do curso de História da Universidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que em outubro de 2021 postou, em seu perfil no Facebook, a foto do bolo de aniversário de 24 anos cuja decoração é um retrato de Adolf Hitler. Na legenda da publicação, constava o seguinte enunciado: "E aqui a hora do parabéns tava ótimo".



Fonte: *O Globo*, outubro de 2021.

A imagem, veiculada por uma jovem estudante de História de 24 anos em seu bolo de aniversário, ou seja, em uma ocasião comemorativa de extrema relevância pessoal, remete, em um primeiro momento, à sedução produzida pela figura de Hitler

sobre determinados indivíduos, mesmo fora do continente europeu e oito décadas após o período em que esteve no poder. Como Carlos (2003) respalda, a crença dos simpatizantes nos agentes do Regime Nazista é uma problemática ainda real e que, inclusive, serve de propulsora para a formação das células neonazistas. Fato tal que muito tem a ver com a ação dos propagandistas alemães adeptos ao regime, os quais foram responsáveis por divulgar os discursos de Adolf Hitler e delinear, em imagens e textos verbais, a figura de um homem sábio, carismático, irredutível e salvador da Alemanha pós-Primeira Guerra Mundial. Essa se constitui como uma das razões que podem ter levado a jovem a tê-lo como imagem central de seu bolo de aniversário, sendo o motivo principal, que a fez simpatizar com ele, a consonância com os ideais e políticas nazistas.

A figura de Hitler, em especial a que ornamenta o bolo, de imediato acende na memória discursos completamente contrapostos àqueles. A figurativização presente na imagem (posição do ator, símbolo do nazista no braço, uniforme e a cabeça ao alto) remetem a um homem autoritário, preconceituoso e de caráter e moral distorcidos, que deu origem a um regime totalitário e a uma ideologia de extermínio. No que tange à tematização, aparecem num só sujeito o antissemitismo e a Shoá (Holocausto), as políticas de cunho eugenista e o resgate de valores ultraconservadores.

Ao recuperarmos o nível fundamental dos discursos e observarmos a base de construção destes, logo é possível perceber que ela é constituída de categorias semânticas que abrigam contraposições de mesma ordem, isto é, oposições semânticas entre elementos com traços em comum. Contrapomos, por exemplo, /ditadura/ a /democracia/ porque ambos situam-se no campo dos regimes políticos. Essas oposições denotam diferentes posições discursivas que os sujeitos sociais internalizam e assumem de acordo com seus valores morais, éticos e consoante seus próprios ideais. Por sua vez, essas posições em relação aos elementos opostos receberão uma determinada qualificação semântica,

eufórica ou disfórica, de acordo com a valorização positiva ou negativa que deles é feita.

No caso noticiado acima, a oposição que se forma, na categoria semântica, é entre os termos /benevolência/ *versus* /malevolência/, em que esses elementos receberão determinada qualificação de acordo com o grau de simpatia produzida por Hitler, tendo em vista sua imagem real e aquela produzida para conquistar seus seguidores.

Tanto para a estudante como também para simpatizantes do neonazismo, a /benevolência/ está ligada à imagem fabricada do líder como um valor eufórico (positivo). Por sua vez, a /malevolência/, vista como disfórica (negativa), não é associada ao líder nazista pelos os grupos que o admiram, porquanto não condiz com a percepção propositalmente criada do governante nazista; logo, é repudiada por esses indivíduos. Já para os opositores e combatentes da ideologia a axiologia se inverte, quando o primeiro termo adquire a qualidade disfórica, devido a não condizer historicamente com quem realmente foi Adolf Hitler; e o segundo termo, a qualidade eufórica, por ir ao encontro dessa realidade, de um homem cruel e intolerante que originou um regime e uma ideologia responsáveis por exterminar milhões de pessoas.

Outro exemplo notório da atração exercida por esse discursos está em um caso de ultra-violência que movimentou o país no ano de 2019, quando dois jovens, Guilherme Tauci Monteiro (17) e Luiz Henrique de Castro (25) cometeram um massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, na Grande São Paulo, vitimando dez pessoas de forma fatal e cometendo suicídio em seguida. De acordo com relatório da Polícia Civil, que veio à tona em 2022, Guilherme envolvia-se ativamente em fóruns da internet em que havia compartilhamento de material neonazista, como imagens e textos de cunho racista, antissemita, LGBTQIAP+fóbico. Além disso, o documento apontou que os membros desses fóruns discorriam de maneira escancarada sobre praticar atos violentos contra essas populações. A mãe do adolescente afirmou ao jornal O Globo que o filho sempre sentiu profundo apreço pelo nazismo.

## ‘Um ídolo para eles’: investigação sobre neonazistas revela admiração a autor de massacre em Suzano

Vinicius Lemos - @oviniuslemos  
Da BBC News Brasil em São Paulo

22 dezembro 2021



Fonte: BBC, dezembro de 2021.

Por serem discursos em que predomina a paixão malevolente, premeditada para, de alguma forma, causar danos ao outro, deve-se compreender as duas etapas do percurso passional do ódio que perpassam seu concebimento. A primeira delas diz respeito a como o enunciador do discurso se relaciona com o diferente e com seus iguais. Em suma, diante daquele que considera diferente, o sujeito torna-se malevolente, enquanto frente aos seus iguais toma atitudes de benevolência e respeito. Essa é a fase menos passional do discurso intolerante, em que o preconceito passa a ganhar forma (BARROS, 2014, s/p). A segunda fase, por sua vez, é onde se constitui o preconceito ou a discriminação de maneira mais agressiva, ou seja, em sua forma verdadeira e completa, quando o sujeito intolerante age contra o outro, aquele que é odiado. Logo, as ações de Guilherme até o acontecimento fatal podem ser localizadas dentro desse percurso, uma vez que, em um primeiro momento, construíram-se a partir do contato com a ideologia nazista em fóruns de internet na relação com outros membros

dessas comunidades cujos ideais de revolta compartilhavam (primeira fase - a identificação com os iguais); e que, posteriormente, desembocaram em uma ação de extrema violência, devido a qual uma dezena de pessoas foi levada à óbito (segunda fase - a ação contra os desiguais).

O sujeito do ódio em relação ao “diferente”, ao estrangeiro, ao “mau” usuário da língua, aos de outra “cor”, direção sexual ou religião, é também o sujeito do amor à pátria, à sua língua, ao seu grupo étnico, aos de sua cor, à sua religião, ou seja, complementam-se as paixões malevolentes do ódio em relação ao “diferente” e as paixões benevolentes do amor aos “iguais”. (BARROS, 2014, s/p).

Há, ainda, de se levar em consideração a constituição do sujeito do discurso de ódio, especialmente do discurso neonazista. Ele se constitui a partir da impossibilidade de conquistar determinados valores que almeja a partir das relações com outros sujeitos (na escola, na família, no grupo de amigos), se estes pouco ou nada fizerem para que ele os conquiste. Assim, experimenta a frustração e a decepção e desenvolve estados de profundo desespero e insegurança. Como consequência, “o sujeito procurará resolver sua falta e passará a querer fazer mal a quem o colocou, segundo o simulacro construído, nessa situação” (BARROS, 2014, s/p). Esse é o caso da perseguição a diversos grupos e povos que os simpatizantes neonazismo e perpetradores de seu discurso estabelecem, por considerá-los ameaças às suas visões de mundo e sociedade, empecilhos para obtenção de valores ligados à etnia, orientação sexual, religião, cor etc. que sua ideologia impõe. Dessa forma, Guilherme, a partir das próprias frustrações e insegurança e da consequente afeição pelo neonazismo, que desde sua gênese serve de mola propulsora para esses sentimentos e comportamentos danosos, pôs em prática ações passionais de revolta pelo diferente.

Destarte, a identificação que esses e tantos jovens brasileiros possuem para com o discurso neonazista e que os faz compartilhá-lo até o ponto de derrocar em ações concretas corporifica, no nível

fundamental desse discurso, a imagem de um grupo revoltado diante do outro que tem seu espaço como membro legítimo da sociedade contestado e diminuído. Grupo este formado por indivíduos de pouca idade envolvidos em um conflito de valores divididos entre aqueles que são moral e eticamente aceitáveis e aqueles que não o são, devido à malquerença que exprimem. Por não terem o direito de expressar seus preconceitos por aqueles que consideram diferentes, por serem constantemente repreendidos nas tentativas de serem reeducados, frustram-se e se sentem inseguros diante das mudanças sociais ocorridas para que toda e qualquer pessoa seja socialmente incluída e respeitada, ao passo que se aliam ainda mais a ideologias de ódio como o neonazismo e veem em outros simpatizantes os seus iguais, restringindo-se ao contato com pessoas de sua cor, etnia, religião e orientação sexual em gestos de benevolência e admiração.

Sendo assim, a sedução produzida por um movimento ideológico autoritário, que perseguiu, torturou e exterminou aqueles que lhe eram diferentes em prol de visões de mundo e princípios eugenistas, antissemitas, LGBTQIAP+fóbicos e belicosos aliados ao objetivo de reconstruir uma sociedade baseada, principalmente, na divisão étnica, é tematizada nesses discursos do século XXI. Seus jovens enunciadores, portanto, nada mais são do que sujeitos que acreditam, apaixonadamente, que o outro é diferente de si ao patamar de ser considerado anormal e passível de ser desumanizado.

Como foi esclarecido, o discurso neonazista circula de diferentes maneiras entre a população mais jovem do país e pode gerar, em certos momentos, performances de ação violenta. Ademais, uma das principais ferramentas para sua difusão está na internet, em redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos e outras produções virtuais, como no caso de podcasts. Barros (2014) pontua, nesse sentido, que há traços próprios dos discursos na internet que potencializam o ódio e a intolerância.

Os dois principais são a potencialização da mensagem e o alargamento da comunicação, que atinge milhões (de pessoas) e que se espalha para fora da internet [...]Tais atributos da internet podem fazer o sucesso de artistas ou de pessoas “comuns”, mas podem também provocar ondas enormes de preconceito e de intolerância, verdadeiros tsunamis. (BARROS, 2014, s/p)

Um dos casos mais notórios de veiculação do discurso neonazista ocorreu em fevereiro de 2022, quando no podcast “Flow”, disponível em canal próprio no YouTube, o apresentador Monark defendeu a regulamentação de um partido nazista no Brasil e o antissemitismo de maneira explícita.

As proporções que o caso tomou durante a semana em que o episódio foi ao ar expõem as características elencadas por Barros, uma vez que o discurso de Monark tanto recebeu inúmeras respostas positivas de uma significativa parte de seus seguidores, que o parabenizaram pela coragem de expor suas ideias, como também respostas negativas advindas de não-seguidores, desafetos e de um seletivo grupo de seguidores que repudiavam veementemente sua conduta e defendiam a criminalização dessas falas.



Fonte: *Correio Brasileiro*, fevereiro de 2022.

“Eu acho que o nazista tinha que ter o partido nazista, reconhecido pela lei”.  
“Se o cara quiser ser antijudeu, eu acho que ele deveria ter o direito de ser.”

Ao exteriorizar em seu discurso a opinião de que deveria haver um partido nazista em território nacional e a ideia de liberdade irrestrita para que indivíduos antissemitas possam sê-lo

sem sofrer quaisquer consequências, Monark foi o ator da enunciação, uma instância semiótica, que se encarregou, como diria Landowski (2002, p.13), “concretamente de efetuar as operações de seleção e de investimento semântico” para a constituição de imagens negativas do outro, ou seja, os judeus, e também os romani, os membros da comunidade LGBTQIAP+, as mulheres, os negros e imigrantes. A partir da defesa dessas ideias, portanto, o apresentador reforça essas imagens do outro em confronto com as figuras do (neo)nazista e do antissemita, validando, em alguma medida, a aversão destes para com aqueles.

Além disso, a própria condição de Monark como não pertencente a nenhum dos grupos-alvo citados, não sendo assim um outro, e sua situação como sujeito público o fez ocupar a posição dos grupos de referência (os nazistas e os antissemitas) para delinear e fixar esse outro diante do público que acompanhou seu programa e passou adiante, em forma de repúdio ou de aprovação, seu discurso.

[...] é a partir de muitas trocas interindividuais, umas vivenciadas no dia a dia em terrenos de encontro concreto (a rua, o local de trabalho), outras pertencentes, antes, ao domínio da fabulação e do imaginário sociais (como os esquemas de interação que propagam a maioria das narrativas de fofoca), que o sujeito coletivo que ocupa a posição do grupo de referência - instância semiótica evidentemente difusa e anônima - fixa o inventário dos traços diferenciais que, de preferência a outros possíveis, servirão para construir, diversificar e estabilizar o “sistema das figuras do outro” que estará, temporária ou duradouramente, em vigor no espaço sociocultural considerado (LANDOWSKI, 2002, p.13).

Monark, ao se fazer ouvir como apresentador de um programa famoso veiculado pela internet brasileira, dá força à imagem dos grupos de referência, dando-lhes voz e amplitude num mundo em constante mudanças socioculturais. Isso vai ao encontro do que Umberto Eco reflete acerca do que chama de Fascismo Eterno (Ur-Fascismo) e que pode ser transposto para o (neo)nazismo, uma vez que este é uma variação daquele: O Ur-fascismo ainda permanece

intacto, “às vezes em trajes civis” e “pode voltar sob as vestes mais inocentes” (ECO, 2020, p. 60-61).

#### 4. CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender a constituição dos discursos neonazistas e as razões que levam os jovens brasileiros a simpatizarem e difundirem tais discursos, além das diferentes formas com as quais os alvos desses discursos são atingidos.

A partir dos estudos realizados, foi possível depreender que o discurso de ódio neonazista conquista adeptos devido a estes se encontrarem em profundo conflito com as mudanças políticas, sociais e culturais vigentes, pois não compactuam com elas e veem nos indivíduos que nelas atuam uma ameaça ao seu conservadorismo de valores, ideais e comportamentos, os quais muitas vezes são antiéticos, intolerantes, violentos e segregacionistas.

Com relação à juventude brasileira, pôde-se constatar que parte desta opta por se aliar a esses discursos porquanto se sente insegura e frustrada diante da não possibilidade de expressar e legitimar suas visões de mundo intolerantes, à medida que estas se tornam cada vez mais condenadas e combatidas socialmente. A internet – em especial as redes sociais, tão utilizadas pela juventude –, também potencializa esses discursos e faz proliferar comunidades de ódio, já que possibilita a aproximação entre sujeitos que partilham dos mesmos valores, que se identificam pela intolerância aos diferentes.

Destarte, observou-se que as vítimas dos discursos de ódio, especialmente dos discursos neonazistas, são punidas por esses indivíduos por representarem tudo o que eles repudiam, de maneira tal que passam a ser inferiorizadas, tratadas como anormais e imorais, até serem completamente desumanizadas e não poucas vezes violentadas e até mesmo mortas.

Portanto, esse estudo pretende contribuir, a partir das constatações feitas, para um maior entendimento acerca dos perigos que a ideologia neonazista oferece a milhares de pessoas

no Brasil (e também no mundo) e da importância de se refletir formas de combatê-la efetivamente.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. O discurso intolerante na Internet: enunciação e interação. In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), João Pessoa-Paraíba, 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0716-1.pdf>. Acesso em: 29 abr.2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 7–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151>. Acesso em: 12 out. 2021.

CORSINI, Iuri. Polícia investiga origem de panfletos antissemitas espalhados em bairro do RJ. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/policia-investiga-origem-de-panfletos-antissemitas-espalhados-em-bairro-do-rj/>. Acesso em: 20 out. 2021

DORNELAS, Helena. Monark defende em podcast a criação de partido nazista no Brasil. **Correio Braziliense**, fev. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/49836-12-monark-defende-em-podcast-a-criacao-de-partido-nazista-no-brasil.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

EVANS, Richard J. **Terceiro Reich no poder**. 3. Ed. São Paulo: Planeta, 2016.

FANTÁSTICO. Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos. **O Globo**, 16 de jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 1999, v. 15, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/3hbG65rCHs6H8stNtxZdmwH/?lang=pt#>.

Acesso em: 10 maio 2022.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

G1 RS. Polícia investiga jovem que usou foto de Hitler em bolo de aniversário em Pelotas. **G1- RS - Globo.com**, 18 de outubro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/10/18/policia-investiga-jovem-que-usou-foto-de-hitler-em-bolo-de-aniversario-em-pelotas.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2021

HILGERT, José Gaston. BASTOS NETO, Adalberto. A irrupção do ódio na internet: traços discursivos de sua manifestação no Facebook. **Revista Desenredo**, v. 13, n. 3, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7429>. Acesso em: 10 out. 2021.

HOLOCAUSTO, Enciclopédia de Compilação de folhetos, cartazes, e adesivos anti-semitas. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/antisemitism-photographs>. Acesso em: 25 out. 2021.

HOLOCAUST, Encyclopedia of. Page from the anti-Semitic German children's book, "Trau Keinem Fuchs..." (Trust No Fox in the Green Meadow and No Jew on his Oath). Disponível em: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1069775>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

LEMOS, Vinícius. 'Um ídolo para eles': investigação sobre neonazistas revela admiração a autor de massacre em Suzano. **BBC NEWS**, 22 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59733205>. Acesso em: 15 de mai. 2022.

JESUS, Carlos G. N. de. Nazismo: nova roupagem para um velho problema. **Akrópolis**. Umuarama, v.11, nº 2, p.67-73, abril/junho

2016. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/333>. Acesso em: 10 de out. 2021.

LEITE, Helen. Alunos fazem saudação nazista em sala de aula e são suspensos da escola. **Correio Braziliense**. 27 ago. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/08/4946237-alunos-fazem-saudacao-nazista-em-sala-de-aula-e-sao-suspensos-da-escola.html>. Acesso em: 10 de out.2021.

REES, Laurence. **O Holocausto: uma nova história**. 2. Ed. São Paulo: Vestígio, 2020.



## COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM: QUAL PERTENCE AO ANIMAL E QUAL PERTENCE AO HUMANO? UM PERCURSO A PARTIR DE BENVENISTE E WHITNEY

### COMMUNICATION AND LANGUAGE: WHICH BELONGS TO ANIMAL AND WHICH BELONGS TO HUMAN? A ROUTE FROM BENVENISTE AND WHITNEY

Claudia Toldo<sup>1</sup>

Estela Mettler Piva<sup>2</sup>

Maico André Battisti<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este trabalho pretende relacionar alguns estudos dos linguistas William Dwight Whitney (1827-1894) e Émile Benveniste (1902-1976) no que tange ao tema da comunicação animal e da linguagem humana. Nosso objetivo é discutir como se dá a diferença entre a comunicação dos animais e a dos humanos e onde está o limite entre comunicação e linguagem. Nossa pesquisa é bibliográfica e qualitativa, pois faremos alguns recortes nas reflexões dos estudiosos citados, a fim de esclarecer que os animais não possuem e não são aptos a mobilizarem a faculdade da linguagem, que é de natureza humana. De Benveniste, utilizaremos o texto de 1952 (*Comunicação animal e linguagem humana*), o de 1958 (*Da subjetividade na linguagem*), e o de 1963 (*Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguagem*); já de Whitney, nos baseamos nos capítulos I e XIV, do livro *A vida da linguagem*, publicado em 1875. Além disso, traremos exemplos de sistemas de comunicação, considerados complexos, das abelhas e dos cachorros, que são seres que se

---

<sup>1</sup> Professora tempo integral no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Realiza estudos na área da Linguística, com ênfase na Linguística da Enunciação de Émile Benveniste e na Linguística do Texto. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL. É pesquisadora e bolsista Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPQ. Email: claudiast@upf.br

<sup>2</sup> Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF. Email: pivaestela@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF. Email: maicobattisti@gmail.com

comunicam a partir de códigos de sinais. Por fim, trataremos de pontos de distinção entre a comunicação e a linguagem, propostas pelos linguistas em questão neste trabalho, e concluiremos nosso estudo mostrando qual é, afinal, o limite entre esses dois conceitos.

**Palavras-chave:** Linguagem. Humano. Animal.

## ABSTRACT

This work intends to relate some studies of the linguists William Dwight Whitney (1827-1894) and Émile Benveniste (1902-1976) regarding the theme of animal communication and human language. Our goal is to discuss communication, how the difference between animals and humans occurs, and where the limit between communication and language is. Our study is bibliographical and qualitative, as we will make some cuts in the research of those mentioned above, to lighten that animals are not able to mobilize the faculty of language, which is from human nature. From Benveniste, we will use the text from 1952 (Animal Communication and Human Language), from 1958 (Subjectivity in Language), and from 1963 (A Look at the Development of Linguistics); by Whitney, we are based on chapters I and XIV, of the book *The Life and Growth of Language*, published in 1875. In addition, we will bring examples of communication systems, considered complex, of bees and dogs, which are animals that communicate from signal codes. Finally, we deal with points of distinction between communication and language, proposed by the quoted linguists, and end our study showing which is, after all, the limit between these two concepts.

**Keywords:** Language. Human. Animal.

## 1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade, que narra a evolução do homem pelas suas conquistas, lapidou a língua, enquanto estrutura que permite a comunicação, e deu polidez à linguagem. O homem, na e pela linguagem, realiza as mais diversas analepses pelo curso das realidades anteriores à sua existência temporal; aborda e recorta trechos de fatos e os adapta às suas necessidades de dizer para além da medida arbitrária dos signos. Com o auxílio de outros recursos da linguagem humana, o ser humano é capaz de observar internamente seus desejos, intenções e saberes, e divulgá-los para que outros indivíduos presenciem esse feito

simples aos olhos do senso comum, mas que é, por sua confecção, um ato severamente complexo.

A transcendência do homem é, por esse viés, vantagem pelo uso consciente da possibilidade de simbolizar o mundo. Em outras palavras, o homem manifesta e é manifestado na língua e pela linguagem. “Não há uma só sociedade destituída desse tipo de linguagem. Desde as raças superiores até as mais bárbaras, todo homem fala, todo homem pode comunicar seu pensamento, por mais simples e limitado que seja. Parece, portanto, evidente que a linguagem é natural no homem”. (WHITNEY, 2010, p. 18). Essa é a condição que nos faz humanos e nos diferencia: a possibilidade de nos comunicarmos através da língua.

E os animais: comunicam-se e fazem valer um rol específico de valores linguageiros que, por relações dêiticas, apontam e ressignificam o mundo? As abelhas, com suas estratégias de referência espacial transmitidas para a colmeia, apenas se comunicam ou possuem uma linguagem? Ou seria apenas lapso instintivo em prol da defesa e sobrevivência do coletivo daquele grupo específico?

Este estudo surge com o objetivo de refletir qual é, afinal, a diferença entre a comunicação entre nós, seres humanos, e entre nós com os animais ou mesmo entre os próprios animais. Muito ouvimos por aí frases como: “meu cachorro fala comigo” “meu gato sabe como pedir comida”. Será que é assim mesmo? Será que os animais “falam”, entendem, pedem coisas?

O primeiro passo para adentrar o cerne dessas questões, é definir o entendimento de dois conceitos base que norteiam as preliminares desse entendimento: em que consiste o conceito de linguagem e em que consiste o conceito de comunicação. Para responder a essas perguntas, temos em vista a lógica das lentes enunciativas de Émile Benveniste, linguista francês que viveu entre os anos de 1902 e 1976, bem como considerações feitas por William Dwight Whitney, linguista norte-americano que viveu entre 1827 e 1894. Cabe ressaltar, além da assimetria geográfica, a diferença temporal secular entre os dois estudiosos.

Outra consideração sobre nosso estudo é que pretendemos, além de tratar do(s) aspecto(s) que diferencia(m) nós, humanos, dos outros animais - o que já vêm sendo estudado há muito tempo e por muitos pesquisadores -, fazer um percurso que parte dos estudos de Whitney, no século XIX, e vem ao encontro dos estudos de Benveniste, no século XX. Portanto, nosso estudo avança nas pesquisas dentro desta área por relacionar os trabalhos destes dois linguistas no que tange ao nosso tema central.

Nosso artigo estrutura-se da seguinte forma: explicitaremos os conceitos de comunicação e de linguagem, segundo os autores acima citados; traremos alguns exemplos de sistemas de comunicação de animais mais complexos e abordaremos como se dá essa comunicação; e, por fim, concluiremos nosso estudo apresentando os pontos convergentes e divergentes entre os dois conceitos - comunicação e linguagem.

## 2. COMUNICAÇÃO: O QUE É?

A comunicação consiste na troca base de informações que carregue em si e por si algum valor específico e de caráter pragmático, de forma não aleatória, entre dois, ou mais, interlocutores ou indivíduos, cômicos de um mesmo sistema de valoração axiológica. Assim, o ato de comunicar é de natureza objetiva, pois exige uma noção simples de espaço e tempo do objeto a ser comunicado, para que haja sentido entre os sujeitos (indivíduos) do processo. Isso não significa que a comunicação se resume ao simples ato da troca; existem mais informações sobre este processo, que auxiliam a noção básica às posses de outros aspectos, tais como verdades assumidas, e/ou de crenças, uso argumentativo e de aceitabilidade, ou simplesmente referência de informação e senso de orientação (no caso animais).

Por tese, comunicar não se resume a ruídos e aos sons instintivos, por acréscimo de algum valor de linguagem, mas, a comunicação, enquanto conceito, constitui-se essencialmente como unidade de distinção entre linguagem humana e a tão sonhada –

porém insustentável – possibilidade da “linguagem animal”. Assim, segundo Benveniste (2005, p. 60), aplicada ao mundo animal, a noção de linguagem só tem crédito por um abuso de termos. Sabemos que foi impossível até aqui que os animais disponham, mesmo sob uma forma rudimentar, de um modo de expressão que tenha os caracteres e as funções da linguagem humana”. Há bom senso nisso.

No entanto, é perceptível que, entre membros de uma comunidade de indivíduos de uma mesma espécie, existe uma rudimentar forma de transferência de dados específicos, e, nesse caso, dados que orientam instintivamente, ou por um lapso de inteligência, ou um lapso natural para a defesa, ataque e sobrevivência, a função da comunicação nos animais e no homem. Essa abordagem, num primeiro momento, permite-nos definir que o ato de comunicar, por excelência, não é apenas um privilégio da espécie *homo sapiens*, mas é uma das funções possíveis na existência e permanência, compartilhadas com as outras espécies de animais, tendo, por precaução, a clara noção de que o ato comunicativo não se organiza quantitativa e nem qualitativamente da mesma forma para todos. Parece-nos, aqui, que a comunicação não passaria de mero instrumento da língua.

Por essa lógica, ancoramos nossas possíveis observações na distinção de duas orientações teóricas possíveis, conforme citado anteriormente: a de Benveniste e a de Whitney. No entanto, não há um conceito construído especificamente para definir a visão de um ou do outro. O que é aceito está nas pretensões semânticas, que preenchem as lacunas das obras dos linguistas em questão.

Assim, de Whitney, a ideia construída é a noção utilitarista da comunicação, em que comunicar é um ato como fim para um meio, ou seja, a ação que legitima este ato é a necessidade de materializar, objetivamente, a mais elaborada das atividades sinápticas do cérebro: o pensamento; isso seria a função natural da habilidade comunicativa. Além disso, “lá onde falta a vontade de se comunicar, não há produção de linguagem” (WHITNEY, 2010, p. 258), ou seja, os animais comunicam-se de forma objetiva e

instintiva para ataque, defesa, sobrevivência ou reprodução da espécie, mas não há, em nenhum animal, uma linguagem arbitrária e convencional, porque não há consciência de vontade envolvido na comunicação, que se dá por necessidade.

No que tange ao que Benveniste entende por comunicação, a ideia construída é a noção construtivista da comunicação, em que comunicar é um ato como meio para um fim, ou seja, comunicar é a elaborada atualização empírica da tendência informacional, que por si não é estática, mas atualizada no *aquí* (lugar) e no *agora* (tempo), de forma específica ou geral, que contém, por aptidão natural, também, a atualização dos sujeitos que a mobilizam. Nos animais não há essa possibilidade, ao menos não de forma consciente.

Lembramo-nos, em prol da clareza, que Whitney é um linguista norte-americano, nascido nas primeiras décadas do século XIX, que dedicou a sua vida aos estudos da linguagem como uma instituição social e ficou conhecido, também, por seus trabalhos com o Sânscrito, dentro de uma era de profundas mudanças sociais e da luta constante para a manutenção do bem estar social. Benveniste, francês de Versalhes, ficou reconhecido por seus estudos sobre as línguas indo-europeias e pela famosa “ultrapassagem” dos paradigmas linguísticos de Ferdinand de Saussure, marcando a noção e a presença da subjetividade na linguagem.

Assim temos linguistas que trazem perspectivas distintas sobre a questão da língua e da linguagem, mas que são pertinentes ao aproximarmos a reflexão sobre questões de comunicação humana e animal. Tudo isso mediado pela questão da linguagem, tratada na próxima seção.

### 3. LINGUAGEM: O QUE É?

#### 3.1 O que é linguagem para Whitney

Segundo Whitney (2010, p. 17), “a linguagem propriamente dita é um conjunto de signos pelos quais o homem exprime consciente e intencionalmente seu pensamento aos seus

semelhantes: é uma expressão destinada à transmissão do pensamento”. Percebemos, inicialmente, uma influência, uma visão do aspecto social nessa definição, já que o homem fala a seus semelhantes, ou seja, a outros homens. Além disso, há um conceito que nos é caro: o de conjunto de signos<sup>4</sup>. Por signo, Whitney define toda e qualquer exteriorização que faça referência direta ou indiretamente aos diversos contextos, e que possam produzir sentido: gestos e pantomima, sinais pintados ou escritos, e o discurso (sons articulados); estes últimos, os sons articulados, são os mais relevantes e merecem maior atenção, pois, quando nos perguntamos pela linguagem, a menção é objetivamente relacionada ao conjunto específico dos signos mobilizados empiricamente, na articulação, e à fala. Noutras palavras,

Quando falamos de linguagem, entendemos unicamente o conjunto de signos articulados. É como entendemos aqui essa palavra. A linguagem, no curso desta discussão, será para nós o corpo dos signos perceptíveis pelo ouvido, pelos quais exprimimos habitualmente o pensamento na sociedade humana e aos quais se ligam de uma maneira secundária os gestos e a escrita (WHITNEY, 2010, p. 18).

No entanto, a formalidade do signo é parâmetro de materialidade da intenção do pensamento, pelo qual, a linguagem, como instrumento, e viabilizada pragmaticamente pela devida e harmonizada ordem de signos, intencionalmente escolhidos pela necessidade de dizer (comunicação), é suporte para corporificação dos desejos do ego no plano social. Essa função é uma das características fundamentais da natureza do homem, que lhe é conferida de forma inata. Há, nesse interim, um ponto de diferenciação da adversidade à natureza do signo, que passou a ser conhecido como discordância (WHITNEY, 2010). A discordância, como abordagem teórica, é o elemento estrutural que aponta a pluralidade das formas do signo, e como são possíveis, na

---

<sup>4</sup> Conceito que viria a se tornar mundialmente conhecido anos depois, com os cursos de Ferdinand de Saussure, que ficou mundialmente reconhecido pelos seus estudos com o signo linguístico.

pluralidade, fazer inúmeras relações em uma quantidade considerável de outras unidades paradigmáticas de ícones dêiticos: italiano, espanhol, inglês, alemão; e assim, aplicável a todas as línguas existentes e possíveis.

“De uma maneira geral e sumária, podemos definir a linguagem como a expressão do pensamento humano”, (WHITNEY, 2010, p. 17), em diferentes cenários e com roupagens sógnicas distintas, que pascenta o significante pela forma e não pelo conteúdo, uma vez que o conteúdo é responsabilidade da linguagem, que é destinada à transmissão do pensamento, como já mencionado acima. Ora, ver a linguagem como um meio de transmitir nossos pensamentos é ver a linguagem como um instrumento do pensamento, é ver a linguagem como modo de exteriorizar, colocar no mundo o que pensamos, que está, por horas, interno.

Na manifestação da linguagem, a subjetividade é um fator de alta complexidade, o que faz com que o abismo linguístico – comunicação e linguagem – entre homem e animal, seja grande. “A linguagem é completamente emocional e subjetiva” (WHITNEY, 2010, p. 258), sabemos que há linguagem pois quem está por trás é o homem, ela só é subjetiva pois quem a coloca em uso é um sujeito: o homem. Pensemos, novamente, na questão social implicada na e com a linguagem: estamos tratando de sujeitos, que evoluem na linguagem através do contato com os outros membros de sua comunidade, esse viver em conjunto traz muitas emoções, que são expressas, mais uma vez, através da linguagem.

### 3.2 O que é linguagem para Benveniste

A linguagem é a capacidade intrínseca ao homem de simbolizar a si, o outro e o mundo, em uma ampla gama de relações mútuas entre língua e linguagem; por sua essência, “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda, designando-se como *eu*”. (BENVENISTE, 2005, p.

288). Esse ato individual de apropriação da língua é o que chamamos de enunciação.

Por sua vez, o ato de enunciar e se colocar na língua como *eu* é intrínseco ao homem, já nascemos com essa faculdade da linguagem, que não nos é dada por alguém. Se já nascemos com essa faculdade, então a linguagem é de nossa natureza, é intrínseca e inseparável do homem. Com isso, a tese de que a linguagem é um instrumento<sup>5</sup> não se sustenta, uma vez que

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. (...) Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Em tese, poderíamos afirmar que a intenção comunicativa mobiliza as faculdades dos seres aptos conscientemente para esse ato, e dá a eles os recursos fônicos para emitir unidades sonoras que dizem ou informam algo sobre alguém, ou alguma coisa, ou situação. Essa é uma das possibilidades do humano, uma vez que “as condições fundamentais de uma comunicação propriamente linguística parecem faltar no mundo dos animais, mesmo superiores”. (BENVENISTE, 2005, p. 60). Essas *condições fundamentais de uma comunicação propriamente linguística* são, de acordo com Benveniste, os fatores que caracterizam a linguagem humana, que:

a) É articulada: os enunciados produzidos em uma língua não se apresentam como um todo indivisível. Isso significa dizer que a é passível de ser decomponível em unidades menores, conseguimos “quebrar” nossos signos em partes menores. Temos duas articulações: a primeira, entre palavras ou morfemas; a segunda, entre fonemas até chegar nos merismas.

b) É ilimitada. Nós, humanos, fazemos associações e podemos criar palavras novas e combinações novas a qualquer momento,

---

<sup>5</sup> A palavra instrumento é entendida aqui como fabricação, objeto, equipamento, aparelho.

além de atribuir outros sentidos a signos já conhecidos e empregados com outro significado. Por isso dizemos que a língua está sempre em constante evolução.

c) É passível de recursividade. Isso significa que podemos repetir uma informação ou falar de algo que outra pessoa disse por um número infinito de vezes. Por exemplo: minha tia disse que a vizinha dela disse que o cunhado dela falou que a irmã dele comentou com um amigo que hoje vai chover.

Cabe-nos fazer um adendo nesta última característica da linguagem: ela *reproduz a realidade*. Essa reprodução, que também podemos chamar de recursividade, juntamente com o poder de significância da língua é que fazem com que possamos contar algo que já aconteceu, descrever uma situação, falar de um sentimento, dissecar os mínimos detalhes a ponto de fazer o outro sentir e (re)viver algo que já passou. “Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade.” (BENVENISTE, 2005, p. 26). Eis um princípio básico da linguagem, o qual a comunicação dos animais desconhece.

Essa capacidade de representar e recriar a realidade que somente a linguagem torna possível ocorre devido a mobilização de outra faculdade exclusivamente humana: a de simbolizar. Consoante Benveniste (2005, p. 27), “empregar um símbolo é essa capacidade de reter de um objeto a sua estrutura característica e de identificá-lo em conjuntos diferentes. Isso é próprio do homem e que faz do homem um ser racional.” Aqui também relacionamos a questão da abstração que é própria da língua, já que é na e através dela que conseguimos explicar tudo, absolutamente tudo. Conseguimos, por exemplo<sup>6</sup>, explicar para nosso interlocutor sobre

---

<sup>6</sup> Gostaríamos de citar um exemplo prático aqui: imaginemos uma pessoa que viajou para o Canadá, voltou, e está contando sobre a viagem para um amigo. A pessoa conta que comeu *poutine*, e o amigo nunca ouviu falar e não faz ideia do que seja, então, explica-se: é um prato típico e originário de lá, que consiste em uma porção de batatas fritas cobertas com um molho de carne e queijos, que faz

algo que ele nunca viu, mas entendeu porque *eu* descreve um objeto com tantos detalhes que faz o *tu* recriar, em sua mente, este objeto.

Outro ponto que precisa ser salientado aqui é a subjetividade de que trata Benveniste. Embora muitos estudiosos tenderam, aos longos dos anos, e por meio de muitas pesquisas, aproximar a linguagem humana da comunicação animal, a Linguística de Benveniste (2005, p. 287) não nos deixa confundir: “única é a condição do homem na linguagem”, uma vez que a subjetividade que aqui se apresenta é aquela de que o locutor se propõe como sujeito, como protagonista num ato único e irrepetível, com possibilidades de inúmeras relações e atualizações do discurso numa troca mútua com um “tu”, o que de fato não ocorre com os animais.

#### 4. EXEMPLOS DE ANIMAIS QUE SE COMUNICAM DE FORMA COMPLEXA

Traremos agora, a fim de exemplificação, uma breve explanação sobre como funciona o sistema de comunicação das abelhas, insetos muito conhecidos pelas danças que fazem para se localizar geograficamente. Em seguida, também abordaremos rapidamente a questão do adestramento dos cachorros, mundialmente conhecido por ser o “melhor amigo do homem”, e animal mais usado como animal de estimação, portanto, com maior contato com o ser humano. Aos exemplos:

---

com que a batata fique mergulhada nesse creme e você come com o auxílio de um garfo. Certamente, o interlocutor recriou uma imagem de uma porção de batata com os detalhes que lhe foram dados e que corresponde, senão perfeitamente, muito parecido com o *poutine*, o que foi possível pela língua. Cabe ressaltar que poderia ter sido usado outro recurso, como uma imagem, para mostrar o que é, mas mesmo assim o locutor precisaria explicar o que tem naquela imagem, precisaria recorrer à língua para explicar outro sistema semiótico.

## 4.1 Como se dá a comunicação das abelhas?

Uma situação curiosa é a comunicação das abelhas, que por longos anos intrigaram o pesquisador professor de Zoologia da Universidade de Munique, Karl von Frisch. O professor Karl von Frisch investiu anos de seu tempo em pesquisas para entender a comunicação entre as abelhas. Atribuía-se a essas pequenas produtoras de mel, a noção avançada de comunicação pelos seus atos, obviamente instintivos, de transmissão de informações precisas sobre o paradeiro de fontes de alimento. Inclusive, dada a carência de informações no período, se convencionou nomear esse ato de linguagem. Essa precisão nas informações, era transmitida por códigos, que tinham sequências bem definidas em movimentos rítmicos, se assemelhando à uma dança; às que assistiam àqueles movimentos, deixavam a colmeia e rumavam na direção informada pela abelha da descoberta inicial. E o processo se repetia entre as abelhas que ali estavam diante da primeira abelha, à que portava a informação.

Essa dança é feita pelas abelhas campeiras que encontram o néctar porta três informações: “a existência de uma fonte de alimento, a sua distância e a sua direção” (BENVENISTE, 2005, p. 64). Vê-se aqui o quanto a comunicação é restrita, fechada, limitada. Não vimos – e não veremos – uma abelha comunicando as outras de que esta flor é mais doce que aquela, ou que elas devem esperar para sair da colmeia, pois um tempo de chuva está vindo. Além disso, outros fatores fazem clarear o porquê de as abelhas não terem linguagem. Portanto, a comunicação das abelhas:

a) É limitada. As únicas mensagens passíveis de serem transmitidas são as citadas no início deste parágrafo, ao contrário da linguagem humana, que é ilimitada

b) Consiste inteiramente na dança, sem intervenção de um aparelho “vocal”, e não há linguagem sem este aparelho fonador.

c) Sendo gestual, e não vocal, a comunicação das abelhas efetua-se necessariamente sob a luz do dia, não sendo possível acontecer à noite, por exemplo.

d) Não provoca nenhuma resposta: a abelha que viu a dança não reproduz a dança a uma terceira abelha. A mensagem não pode ser reproduzida por outra que não tenha visto ela mesma os fatos que a primeira anuncia. Portanto, não há recursividade, que é um fator exclusivo e inato da língua.

e) É contrária a linguagem humana, onde o símbolo não configura os dados das experiências; não há relação necessária entre a referência objetiva e a forma linguística (arbitrariedade).

f) Não é passível de análise, ao contrário da linguagem humana que é decomponível em elementos formadores (morfemas, fonemas e lexemas).

Por fim, não podemos deixar de destacar a importância dessas descobertas sobre as abelhas que, por mais que não usufruem de uma linguagem, nos ajudam a explicar exatamente o porquê de não podermos chamar esses signos de língua, linguagem, ou qualquer coisa parecida. De qualquer forma, “estamos pela primeira vez em situação de especificar com alguma precisão o modo de comunicação empregado numa colônia de insetos; e pela primeira vez podemos imaginar o funcionamento de uma ‘linguagem’ animal.” (BENVENISTE, 2005, p. 61-62). Nota-se a palavra linguagem entre aspas, visto que não haveria substituto neste caso. Seria uma comunicação animal? Um sistema de comunicação? Um sistema ou conjunto de sinais? Percebemos a carência de um nome específico para delimitar a especificidade desse uso. No entanto, é possível perceber que a linguagem, pela sua dinamicidade, não é plausível ao reducionismo estrutural e residual da localização de uma fonte de alimento, a sua distância e a sua direção, o que aponta, pelas lacunas, que há um elemento de distanciamento entre a tal linguagem animal da linguagem humana, que é marcado pela subjetividade.

## 4.2 Como se dá a comunicação dos cachorros?

Se pensarmos em quantas vezes já ouvimos alguém falando “meu cachorro me entende, ele fala comigo!”, certamente não conseguiríamos contar tão rápido. Isso porque os cachorros são animais de estimação muito comuns, sem falar que “o cão é o melhor amigo do homem”, como ouvimos há anos. Mas tirando a parte afetiva e nos voltando para a comunicativa que é a que nos interessa, vamos agora analisar como os cachorros se comunicam.

Os cachorros, assim como nós humanos, possuem os 5 sentidos bem definidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Esses sentidos favorecem a comunicação destes animais entre si e conosco. Ao longo de sua existência a raça canina sofreu evoluções, e uma delas foi a de adaptar os seus sentidos para uma melhor comunicação com os seus donos. Sabemos que há cães treinados, como os cães farejadores, que possuem um olfato muito melhor que o nosso, humano, e, assim, estes animais contribuem muito para o trabalho dos policiais.

Os cachorros comunicam-se de maneira verbal e não-verbal. De maneira verbal, citamos os sons emitidos pelo animal que podem ser latidos, uivados e gemidos. A comunicação não-verbal pode se dar pelo balançar do rabo, pelo olhar para o lado, pelo sacudir do corpo, pelo bocejar, pelo levantar uma das patas dianteiras, etc. Além disso, temos os exemplos de animais adestrados que sentam, levantam, giram, dão a patinha e outras ações.

Porém, o que realmente acontece, especialmente nesses casos de animais treinados, não é como se o cachorro entendesse que o humano fala “senta”, e em seu cérebro fizesse associações que soubesse que sentar é o contrário de levantar, que é um verbo imperativo e que precisa dobrar as pernas e sentar. Este animal foi condicionado a fazer determinada ação, ensinada para, depois, ganhar uma recompensa dos treinadores, ou dos próprios donos, que dão um biscoito ou alguma recompensa em comida depois que o animal supostamente obedece. Os animais associam sinais, então se fizermos um gesto com a mão e falar “senta” e em seguida dar

um biscoito para o cachorro, e repetir isso por inúmeras vezes, o animal é condicionado a sentar pois entende que fazendo isso, vai ganhar comida.

Assim funciona com todos os símbolos que estão na realidade do cachorro: falar o nome de alguém da casa associando com a chegada ou a presença determinada pessoa; falar o nome de uma comida que o cachorro sabe que vai ganhar um pedaço; o nome de um lugar associado com um lugar que de fato o cachorro visite; o barulho do motor do carro do dono anunciando que o dono está chegando, enfim. Todos esses sinais, verbais e não verbais, são aprendidos pelos cachorros facilmente em seus primeiros meses de vida, e depois utilizados nas mais diversas situações.

Portanto, o cachorro não fala, não faz conexões no cérebro para compreender o que cada signo representa e muito menos vai responder a algo com um sinal diferente do que o que ele foi condicionado a fazer. Os mesmos fatores que distinguem a comunicação das abelhas com a linguagem humana servem aqui, na comunicação entre os cachorros ou entre cachorros e humanos.

Além das abelhas e dos cachorros, o próprio Whitney (2010, p. 18-19) sugere como exemplos outros animais e seus sistemas de comunicação:

O latido do cão, seu grito têm significações diferentes e mesmo graduados; a galinha exprime por meio de seu canto o prazer tranquilo da vida; por seu cacarejo, a agitação, o alarme; ela tem um grito particular para avisar seus filhotes do perigo e assim por diante.

Esperamos, com todos esses exemplos, ter deixado claro que várias espécies de animais possuem um sistema de comunicação muito interessante, mas que nenhum deles se compara e pode ser chamado igualmente de linguagem, que é natural, intrínseca e inerentemente humana.

## 5. O QUE DIFERENCIA, ENTÃO, A COMUNICAÇÃO DOS ANIMAIS E A LINGUAGEM DOS HUMANOS?

Descrevemos, até aqui, o que Whitney e Benveniste entendem por comunicação e por linguagem. Também trouxemos exemplos de animais que possuem um sistema de comunicação complexo e interagem perfeitamente entre si para o bom funcionamento de suas comunidades. Agora, gostaríamos de deixar clara esta diferença: **o ser humano possui linguagem; os animais, não**. Eis a tese fundamental.

Trazemos essa certeza amparados em: Whitney, quando diz que “a linguagem é privilégio exclusivo do homem” (2010, p. 18); que “a linguagem dos animais não é apenas inferior à do homem; ela é tão essencialmente diferente que não podemos dar a uma e a outra o mesmo nome”. (2010, p. 19); e, por fim, que “toda sociedade humana possui uma língua; isso não acontece com nenhum animal inferior, cujos meios de comunicação, tão estranhos aos nossos, nem sequer merecem o direito ao nome de linguagem” (2010, p. 256); e em Benveniste, que diz que “não é possível encontrar nos meios de expressão empregados pelos animais um começo ou uma aproximação da linguagem” (2005, p. 29), uma vez que “entre a função sensório-motora e a função representativa, há um limiar que só a humanidade transpôs” (2005, p. 29).

Abordamos, no item 2 deste estudo, as características inerentes à linguagem (que é articulada, ilimitada e passível de recursividade) e, em seguida, explicamos o poder de representação da realidade que acontece devido a nossa capacidade, humana, de simbolizar. Cabe-nos, agora, explorar o ponto em que esse símbolo se afasta da comunicação animal, que se dá através de sinais, vejamos:

Um sinal é um fato físico ligado a um outro fato físico por uma relação natural ou convencional: relâmpago anunciando a tempestade; sino anunciando a refeição; grito anunciando o perigo. O animal percebe o sinal e é capaz de reagir adequadamente a ele. Pode-se treiná-lo a identificar sinais vários, isto é, a ligar duas sensações pela relação de sinal [...] O homem

também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas utiliza, além disso, o símbolo que é instituído pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas, de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos; o animal, não (BENVENISTE, 2005, p. 28-29).

Há casos em que os animais, citemos aqui o cachorro, reage a uma palavra dita pelo humano, que acredita fielmente que seu cachorro compreende o que diz. Sabemos, agora, que este animal foi treinado a reconhecer essa palavra como um sinal, e reage a esse sinal assim como a outros. Vê-se então que se trata de uma reação, e não há nada de compreensão, entendimento ou representação de um signo, de acordo com Benveniste (2005, p. 29), “entre a função sensório-motora e a função representativa, há um limiar que só a humanidade transpôs”. A capacidade de representar, simbolizar e dar sentido, é um ato unicamente humano.

A linguagem está na natureza do homem, e assim é que nos conhecemos desde que nos colocamos na língua como sujeitos. Então, nos baseando em Whitney (2010, p. 18), temos:

Não há uma só sociedade destituída desse tipo de linguagem. Desde as raças superiores até as mais bárbaras, todo homem fala, todo homem pode comunicar seu pensamento, por mais simples e limitado que seja. Parece, portanto, evidente que a linguagem é natural no homem. Sua constituição, as condições de sua existência, seu desenvolvimento histórico – uma dessas coisas apenas ou todas juntas – tornam inequívoco seu apanágio.

Podemos perceber aqui uma semelhança entre Whitney e Benveniste, já que o primeiro diz que *a linguagem é natural no homem*, e o segundo diz que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Essas duas afirmações aumentam a veracidade de um fato: a linguagem nasce conosco/nascemos com a linguagem, somos inseparáveis.

Além disso, a linguagem é privilégio exclusivo do homem. É verdade que os animais inferiores possuem igualmente meios de expressão suficientes às necessidades relativas a suas relações gregárias. [...] mas a linguagem dos

animais não é apenas inferior à do homem; ela é tão essencialmente diferente que não podemos dar a uma e a outra o mesmo nome. A linguagem propriamente dita é um dos caracteres fundamentais da natureza humana, uma de suas faculdades principais (WHITNEY, 2010, p. 18-19).

Um maior poder de comparação, uma percepção mais geral das semelhanças e das diferenças, e, conseqüentemente, da faculdade superior de abstrair, ou de considerar as diferenças e as semelhanças, se caracterizam como atributos dos objetos comparados; acima de tudo, o conhecimento de si mesmo, a faculdade de se contemplar, de se 'ver agir' e sentir, tais são, ao que parece, os traços distintivos da superioridade humana. É uma injustiça negar que certos animais não estejam muito perto de possuírem a soma das faculdades necessárias à produção da linguagem. Na resultante, que chamamos "sua inteligência", vemos que existe o poder de associar às ideias aos signos, signos que nós criamos para eles, e pelos quais nós os guiamos e os governamos; **"o limite está aqui: o animal compreende o signo, mas não é capaz de criá-lo.** Há um longo intervalo entre suas faculdades e as nossas e que não pode ser vencido". (WHITNEY, 2010, p. 276, grifos nossos).

Destaca-se, ainda, e de forma mais clara, que

A diferença essencial que separa os meios de comunicação dos homens dos meios de comunicação dos animais é que nestes últimos eles são instintivos, ao passo que nos primeiros, eles são inteiramente arbitrários e convencionais (WHITNEY, 2010, p. 257).

Ou seja, como mencionamos anteriormente, o ser humano sentiu a necessidade de se comunicar e de construir uma linguagem convencional, e de expressar através das línguas; enquanto os animais seguem na comunicação necessária para a sobrevivência, e não evoluíram deste ponto. Assim, "as grandes e maravilhosas forças da alma humana não teriam agido nessa direção particular se elas não tivessem sido incitadas pelo choque da vontade da comunicação" (WHITNEY, 2010, p. 259). O que segue dessa proximidade gradual, não direta, é que tendência ao

ato de comunicação teve papel fundamental no despertar e na condução da natureza humana a um patamar mais elevado de valores, bem como o movimento de ascensão do primitivo da sobrevivência e a condição de manifestar os seus desejos da alma.

Por fim, e como ápice deste estudo, a comunicação dos animais “não é uma linguagem, é um código de sinais” (BENVENISTE, 2005, p. 67). Perguntamo-nos anteriormente que termo poderíamos usar para contrapor linguagem, pois bem, temos aqui uma definição: **os seres humanos se comunicam a partir da linguagem; os animais se comunicam a partir de códigos e sinais.**

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos e aproximamos, ao longo deste estudo, as definições de comunicação e de linguagem propostas por Émile Benveniste e por William Dwight Whitney. Lembramos que este era nosso propósito inicial: observar em que pontos e de que maneira os dois linguistas tratavam do assunto comunicação animal e linguagem humana. Percebe-se o quão importante é esse tema e o quanto ainda tem de ser pesquisado, uma vez que Whitney publicou em 1875, Benveniste em meados do século XX e aqui estamos nós, em 2022, ainda pesquisando e tentando entender melhor o que é esse fator que nos diferencia das outras espécies animais. Assumimos que teríamos de explorar melhor a relação entre os dois linguistas no que tange à subjetividade, mas isso, por motivo de tempo, fica para outro texto.

Trouxemos exemplos de sistemas organizados de comunicação animal com a intenção de discutir o fato de que os animais são inteligentes e se comunicam através de códigos de sinais, entendendo e se fazendo entender a outros membros de suas comunidades e até de outras espécies, a fim de manter suas sociedades vivas. Porém, nossa conclusão com este recorte estudado é de que mesmo considerando esses códigos de sinais dos animais um sistema complexo, não podemos chamá-los de linguagem, que é inerente ao ser humano, ser social, e que se enuncia na língua. Nada

disso desvalida a importância, a beleza e a complexidade destes sinais, mas não podemos deixar de afirmar que o homem é quem simboliza o mundo, quem representa e recria a realidade, quem fantasia, quem se coloca na língua, expondo sua subjetividade em cada ato enunciativo, que é, por sua vez, único e irrepetível.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
- WHITNEY, William Dwight. **A vida da linguagem**. Tradução de Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## ANÁLISE DO PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO EM UMA CHARGE

### ANALYSIS OF THE GENERATIVE PATH OF MEANING IN A CARTOON

Clesiane Aparecida Nunes Rizzi<sup>1</sup>

#### RESUMO

A leitura de gêneros textuais sincréticos como a charge, acontece de modo complexo, visto que, apresenta um emaranhado de elementos que possibilitam efeitos de sentidos diversos. Este trabalho tem por objetivo analisar uma charge, aplicando alguns conceitos do percurso gerativo de sentido, segundo a teoria da Semiótica Discursiva. A fundamentação teórica que subsidia este estudo está pautada principalmente nos estudos de Barros (2005) sobre a semiótica discursiva e sincretismo de linguagens, Fiorin (2016) quanto ao percurso gerativo de sentido, Bakhtin (2011), sobre dialogismo e gêneros do discurso, Flôres (2002) quanto à leitura da charge. A charge utilizada nesta pesquisa é do chargista Ward Sutton e enquanto texto sincrético, vai além de uma leitura simples, pois a imagem configura um cenário atual, de relações interpessoais preocupantes e a forte influência das tecnologias na vida das pessoas. Os procedimentos adotados caracterizam esta pesquisa como descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa. O estudo buscou apontar que a leitura de uma charge não é tarefa fácil, pois é preciso não apenas decifrar o significado do texto verbal, mas também compreender a sua relação com a linguagem imagética e a semiótica discursiva é fundamental para compreender as representações contidas neste texto sincrético.

**Palavras-chave:** Semiótica discursiva. Percurso gerativo de sentido. Texto sincrético. Charge.

#### ABSTRACT

The reading of syncretic textual genres such as the cartoon happens in a complex way, since it presents a tangle of elements that enable effects of different meanings. This work aims to analyze a cartoon, applying some concepts of the generative path of meaning, according to the theory of Discursive Semiotics. The theoretical

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: clesianenunes93@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2199424523084304>.

foundation that subsidizes this study is based mainly on the studies of Barros (2005) on the discursive semiotics and syncretism of languages, Fiorin (2016) regarding the generative path of meaning, Bakhtin (2011), on dialogism and genres of discourse Flores (2002) regarding the reading of the cartoon. The cartoon used in this research is by the cartoonist Ward Sutton and as a syncretic text, it goes beyond a simple reading, because the image configures a current scenario, of worrying interpersonal relationships and the strong influence of technologies on people's lives. The procedures adopted characterize this research as descriptive and bibliographic, with a qualitative approach. The study sought to point out that the Reading of a cartoon is not easy, because it is necessary not only to decipher the meaning of the verbal text, but also to understand its relationship with imagery language and discursive semiotics, is fundamental to understand the representations contained in this syncretic text.

**Keywords:** Discursive semiotics. Generative route of meaning. Synchronical text. Cartoon.

## 1 INTRODUÇÃO

A charge é um gênero textual da esfera social de comunicação e é um texto que circula constantemente nos jornais e na internet. Este tipo de gênero, também é conteúdo básico de Língua Portuguesa e frequentemente aparece em avaliações como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a grande preocupação é que nessas avaliações os alunos do Ensino Fundamental e Médio apresentam grande dificuldade no que tange a leitura e compreensão do referido enunciado. Portanto, reside a importância de se trabalhar com outras linguagens que não apenas a verbal no âmbito escolar. Mas apenas inseri-las na sala de aula não basta, é preciso ensinar a ler esses gêneros, guiando os alunos-sujeitos a olhar os elementos relevantes para construir os sentidos do texto – e, em tal caso, a linguagem visual é essencial.

A escolha do gênero charge se justifica porque enunciados compostos por diferentes linguagens constituem a construção de sentido no texto, podendo chegar à formação de um leitor mais crítico. Neste sentido, a questão que norteia este trabalho é: a leitura

de charges poderá possibilitar ao aluno compreender assuntos atuais que circulam em sociedade, ampliando seu conhecimento de mundo e melhorando a leitura crítica deste gênero?

Neste sentido, objetiva-se analisar uma charge aplicando alguns conceitos do percurso gerativo de sentido, segundo a teoria da Semiótica Discursiva. Para isso, o corpus selecionado é a charge de *Woard Sutton* veiculada em site da internet. Os procedimentos adotados caracterizam esta pesquisa como descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A fundamentação teórica que subsidia este estudo está pautada, principalmente, nos estudos de Barros (2005) sobre a semiótica discursiva e sincretismo de linguagens, Fiorin (2016) quanto ao percurso gerativo de sentido, Bakhtin (2011) sobre dialogismo e gêneros do discurso e Flôres (2002) quanto à leitura da charge.

Esta pesquisa está embasada em seis seções, além da Introdução, Considerações Finais e Referências. A primeira parte apresenta os estudos sobre a Semiótica Discursiva. A segunda, sobre o Percurso Gerativo de Sentido. Posteriormente Caráter Dialógico das Charges, seguido da análise que busca desvendar o percurso gerativo de sentido em dois níveis, o fundamental e o discursivo.

## 2. SEMIÓTICA DISCURSIVA

Por teoria semiótica está-se entendendo a teoria desenvolvida por A. J. Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais.

Fundamentada nos conceitos propostos por Barros (2005, p. 11) o objeto de estudo da teoria semiótica, é o texto, portanto, “a semiótica tem por objetivo o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”.

A Semiótica Discursiva se preocupa com o modo como o sentido é empregado no texto, interessa-se pelo parecer do sentido, que se incorpora por meio das formas de linguagens, mais

concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente.

Nesta perspectiva, o sentido se dá em um texto, então cabe entendermos a visão que a Semiótica Discursiva tem sobre ele. Segundo os princípios semióticos, para que haja um texto é necessário que aconteça uma união de conteúdo, o que se diz, com uma expressão, como se diz. Se pretendemos passar certo comunicado temos que escolher um plano de expressão para que ele se estabeleça, manifestando-se por meio de um gênero textual: uma carta, um poema, um bilhete, uma música, uma HQ, uma charge, etc.

Assim, um texto pode ser tanto “linguístico, indiferentemente oral ou escrito, quanto visual, olfativo ou gestual, ou, ainda, um texto em que se sincretizam diferentes expressões como nos quadrinhos, nos filmes ou nas canções populares” (BARROS, 2003, p. 188). Além disso, entende-se por sincretismo mais de uma expressão em um mesmo texto: oral, escrita, visual, gestual, corporal, etc. Por exemplo, o corpus que será analisado posteriormente, se constituiu em um texto sincrético, pois combina mais de uma linguagem: verbal e imagética.

Para Fiorin (2016), o texto nasce da união de um plano de conteúdo (discurso) com um plano de expressão (forma de manifestação). Mas, importa à Semiótica Discursiva o plano de conteúdo já que é nele que se encontram o sentido. Diante disso, a semiótica propõe, como primeiro passo para uma análise, “que se examine apenas seu plano do conteúdo. As especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo, serão estudadas posteriormente” (BARROS, 2005, p. 13). Na próxima sessão, será especificado o Percurso Gerativo de Sentido.

### 3. PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

O percurso gerativo de sentido “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2016, p. 20).

Na semiótica, “o sentido de um texto é explicado por meio de um modelo que o trata como sendo o resultado de um percurso com três níveis que se completam, mas que podem ser estudados separadamente” (FARIAS, 2005, p. 246). No que se referem aos três níveis, são eles: o profundo (ou fundamental), narrativo e discursivo.

No dizer de Farias (2005, p. 246) o percurso gerativo de sentido, também simula a produção e a interpretação do conteúdo de um texto, ou seja, ele busca explicar como é construído o sentido e o seu entendimento quando se realiza a leitura. A construção de sentido se inicia no nível profundo (ou fundamental), que corresponde aos significados mais abstratos e mais simples. Oposição semântica: termos A X B (eufórico (+) e disfórico (-). Para Fiorin (1999):

Compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que a vs b. Podem-se investir nessa relação oposições como vida vs morte, natureza vs cultura, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não a vs não b. Os termos a vs b mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos não a vs não b. Entre a e não a e b e não b há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não a mantém com b, assim como não b com a, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos (FIORIN, 1999, p. 4).

O Nível narrativo, corresponde aos valores com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo. Este nível do percurso gerativo de sentido trabalha com a narratividade. No entanto, não podemos confundir narratividade com narração; pois esta “concerne a uma determinada classe de textos. Aquela é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes [...], quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2016, p. 27). Para que essas transformações ocorram, precisa haver no texto os papéis narrativos, desempenhados por sujeitos e objetos, contudo, não se pode confundir “sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto

são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais.” (FIORIN, 2016, p. 29). Nesta ordem, o sujeito está em relação de conjunção (acordo) ou disjunção (desacordo) com o objeto de valor.

O Nível discursivo, diz respeito aos significados mais concretos e diversificados. No nível mais concreto da percepção dos sentidos se “produz as variações de conteúdos narrativos invariantes” (FIORIN, 2016, p.41). É nele que se estabelecem as escolhas de figuras e temas e é com este nível que o leitor se depara no momento da leitura.

O nível da manifestação, conforme citado anteriormente, é a materialização do discurso em forma de um gênero. É o texto no formato como o recebemos. Onde estão expressas as diferentes linguagens que o constituem, “quando se manifesta um conteúdo por um plano de expressão, surge um texto” (FIORIN, 2016, p. 45).

#### 4. O CARÁTER DIALÓGICO DAS CHARGES

O uso da língua e a palavra estão presentes nas diferentes atividades da vida humana e seu emprego efetua-se em formas de enunciados orais e escritos. Desta forma, cada enunciado é particular e individual e “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Na expressão “relativamente estáveis”, é preciso considerar a historicidade dos gêneros e sua capacidade de mudança, uma vez que, os gêneros se adequam às necessidades da sociedade conforme o contexto e estão em contínua modificação. Além disso, a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011) é infinita dada a inesgotável possibilidade de comunicação humana.

Os gêneros do discurso sendo enunciados refletem as condições específicas e as finalidades do campo “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua,

mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Os três elementos: tema ou conteúdo temático, forma de composição e estilo estruturam um gênero e possibilitam identificar a instância discursiva a que ele pertence. Visando especificar esses elementos, Sobral (2009) denomina que:

Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com assunto, a forma composicional, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, por que pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero (SOBRAL, 2009, p. 118).

Além disso, a perspectiva bakhtiniana subdivide os gêneros discursivos, em primários e secundários. A charge trata-se de um gênero primário, pois os que se originam nas esferas cotidianas são os gêneros primários, modalidades menos complexas, advindos de interações verbais espontâneas, quer dizer, não elaboradas no ambiente da cultura letrada. Deles derivam nas esferas culturais letradas os “gêneros secundários”, modalidades mais complexas, principalmente escritas.

Os gêneros do discurso, como enunciados são caracterizados a “real unidade da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado e pertence a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Então, infere-se que surge um enunciado quando um sujeito utiliza um discurso que já foi dito e o replica sob seu entendimento.

Qualquer enunciado dialoga com outros enunciados anteriores ou que serão posteriores ao que já foi dito ou escrito em um processo contínuo de transformação, é o que aponta Bakhtin (2011):

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. [...] O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2011, p. 299).

O gênero charge é um texto que retoma os fatos e levam o leitor buscar relações com o contexto em que se encontram inseridas. Ao abordar o elo de ligação (relações dialógicas) entre enunciados que se remetem de maneira direta, temos o que Bakhtin (2011) denomina como a concepção de dialogismo, que “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado” (FIORIN, 2006, p. 32). Entende-se que um determinado enunciado aponta marcas materiais que remetem a outro enunciado com o qual ele dialoga então, temos a importância do contexto para o dialogismo, onde o “enunciatório, para entender o texto, deve tomá-lo como objeto inserido num contexto e carregado de pistas que vão determinar a sua leitura” (FARIAS, 2005, p. 253). A charge é um interessante objeto de estudo por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos, por isso o caráter dialógico.

As relações dialógicas interdiscursivas construídas pela perspectiva bakhtiniana, atreladas ao sincretismo, estabelecem conexões com intertextualidade<sup>2</sup> e dialogismo presentes no gênero charge, pois indicam relações a aspectos presentes no contexto social e atual em que vivemos.

Por serem conteúdos estáveis, a compreensão dos gêneros do discurso, exigem que tenhamos domínio de múltiplas linguagens, para que tenhamos melhor entendimento do conteúdo que ele propõe, mesmo que esteja apresentado em diferentes formas verbais.

---

<sup>2</sup> Nos estudos Bakhtinianos, o termo intertextualidade não aparece. Ele foi atribuído por Julia Kristeva, que, em 1967, ao apresentar trabalho sobre Bakhtin, usou o termo intertextualidade como sinônimo de dialogismo.

## 5. DELINEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO COM VISTAS A DESVENDAR O SENTIDO DO TEXTO

Conforme registra o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, a charge é uma representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza uma ideia, situação ou pessoa.

Sobretudo, a charge é um desenho ou caricatura, um gênero de esfera jornalística que se encontra nas relações humanas e suas atividades de linguagem, sendo, portanto, um gênero que dialoga com o contexto atual em que estamos inseridos. Este texto pode se constituir apenas pela linguagem verbal ou não verbal, mas também pode se definir pela união destas duas linguagens, configurando-se assim, em um texto sincrético, em que “as formas perceptíveis na charge se materializam por meio da escrita e do desenho” (FLÔRES, 2002. p. 10).

Para compreender uma charge, o leitor precisa conhecer o texto norteador, isto é, o fato que tornou a charge possível e constituem o contexto. Portanto, esse tipo de texto trata com ironia fatos do dia a dia, fazendo uso de metáforas e na maioria das vezes, combinando a linguagem sincrética. O chargista trata estes fatos deixando sempre uma mensagem implícita ou subentendida, que faz com que os leitores reflitam sobre o assunto. Para Flôres (2002):

Sua temática, em geral, versa sobre o cotidiano – questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. Essas questões focalizam os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vista, desvelando motivações ocultas, introduzindo questionamentos. Por natureza é polêmica (FLÔRES, 2002. p. 10).

A charge é um desenho que apresenta traços e características do enunciador que constituem seu estilo. O desenho não é uma cópia fiel da realidade, porém veicula uma mensagem que se constitui dos valores da cultura em que está inserida. O efeito de realidade, ou seja, o que torna a charge analisada passível de ser

aceita como parte da nossa estrutura sociocultural, está fundado na mensagem da charge.

O caráter sincrético das linguagens presentes na charge (escrita/ ilustração), integra-se de tal modo que por vezes fica difícil, ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado.

A união de leituras interdependentes, feitas em níveis diversos (decodificação das palavras, a leitura dos aspectos não verbais e a leitura de elementos implícitos), é o que torna possível a compreensão do enunciado como um todo.

Aproveitando-se das considerações expostas, têm-se a charge em análise que, enquanto texto sincrético, vai além de uma leitura simples, pois a imagem configura um cenário atual, de relações interpessoais preocupantes e a forte influência das tecnologias na vida das pessoas.

Figura 1. Leitores no avião



Fonte: disponível em: <<http://magnalector.blogspot.com/2013/06/leitura-e-era-digital.html>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Com base nas constatações de Fiorin (2016), pode-se afirmar que o nível da manifestação, refere-se ao gênero discursivo charge que se constitui em um texto de natureza sincrética. Logo, esta análise interessa-se pelo Percurso Gerativo de Sentido, mas, mais especificadamente, abordará dois dos três níveis propostos pelo mesmo autor, sendo eles os níveis fundamental e discursivo.

## 5.1 Nível fundamental

No nível fundamental, “é preciso determinar a oposição ou as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto” (BARROS, 2005, p 14). Em “Leitores no avião” a categoria semântica fundamental acredita-se que é: cultura vs ignorância, dado que há retratação do oposto entre eles.

Cada um dos elementos da categoria de base de um texto “recebe a qualificação semântica /euforia/ - considerado um valor positivo - versus /disforia/ - visto como um valor negativo” (FIORIN, 2016, p. 20). Nessa perspectiva, com relação ao texto para os passageiros na condição retratada, é disfórica, pois, embora representem uma condição de pessoas leitoras de livros digitais, conforme pressuposto na legenda, também refletem a falta de interação social e a dependência das pessoas aos aparelhos eletrônicos.

## 5.2 Nível discursivo

É no terceiro e último nível do percurso gerativo de sentido em que “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2016, p. 29). Sendo assim, nessa relação entre níveis narrativo e discursivo, quanto mais profundo o nível, mais simples são as unidades, assim como mais abstratas. Ainda, no nível discursivo, “as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras” (BARROS, 2002, p. 16). No corpus analisado, aparecem algumas leituras temáticas: a)

forte influência das tecnologias na vida das pessoas; b) relações interpessoais preocupantes; c) críticas à sociedade; d) individualismo; e) sonho de termos uma sociedade leitora.

Nesta charge, temos um elemento verbal construído pela frase “Estamos iniciando os procedimentos de pouso. Por favor, desliguem seus livros” associado ao elemento não-verbal construído pelas imagens. Ambas as linguagens se completam para atribuir sentido, constituindo-o em um texto sincrético. Por meio dos temas “percebidos”, especificar-se-á cada um deles.

A disposição das imagens influencia decisivamente a interpretação do leitor e permite perceber o ambiente que é retratado. Os personagens (passageiros) e o manuseio de livros eletrônicos, são elementos que implicam no sentido geral da charge, neste caso, as linguagens verbal e imagética se completam retratando a forte influência da tecnologia na vida das pessoas. “A interação da charge com a sua exterioridade, seu leitor, dá-se através de um processo de semiose que impõe a recepção e decodificação de determinadas informações, sinais etc.” (FLÔRES, 2002, p. 11).

O discurso do narrador aparece à parte, em forma de legenda, ligado aos personagens enunciadores. O chargista buscou dar fluidez à narrativa, usando, sobretudo recursos icônicos, o que conferiu maior agilidade ao texto e uniu à escrita, reservando-lhe uma função contextualizadora. De acordo com Flôres (2002):

Nas charges, de modo geral, a função narrativa é exercida pela ilustração. O narrador manifesta-se, mas seu discurso prioriza a forma icônica, não lhe conferindo, porém, exclusividade. As intervenções linguísticas feitas pelo narrador voltam-se ao propósito de explicitar o contexto de produção textual, procurando o narrador fornecer ao leitor informações necessárias à compreensão. Essas informações dizem respeito à pessoa(s), tempo e lugar (FLORES, 2002, p.34).

Por meio desta charge, constatam-se algumas críticas à sociedade, as cores preto e branco mostram a instauração de um padrão que apresenta a minimização das identidades próprias. Está evidente, principalmente pelo texto imagético, a falta de

interação física entre as pessoas, cada um com seu aparelho eletrônico, mostrando o individualismo, o que pode comprometer as relações interpessoais.

Este individualismo é bastante visível no dia a dia, falta interação, contato físico e diálogo face a face, as pessoas estão deixando de lado a conversa com os outros ao seu redor, mas a convivência entre sujeitos é fundamental para os seres humanos. Através desta leitura de charge, é possível compreender a relação que se estabelece com fatos do cotidiano, uma vez que “a intervenção da charge no mundo cultural inicia-se pelo reconhecimento de significantes já existentes e, após, pelo estabelecimento de conexões, que atribuem um sentido determinado à mensagem” (FLÔRES, 2002, p. 11).

No texto verbal, “Estamos iniciando os procedimentos de pouso. Por favor, desliguem seus livros”. As palavras “desliguem seus livros” não teriam sentido se o texto não estivesse associado à imagem, uma vez que, não se refere aos livros impressos, mas sim a livros digitais que estão sendo manuseados por todos os passageiros do avião. Normalmente o discurso diz: “desliguem os seus telefones!”. A diferença é que, todos estão lendo livros digitais e não mexendo no celular, como sempre acontece nos voos. Portanto, constata-se que a linguagem verbal e imagética se fundamenta formando um texto sincrético, com o objetivo de conceituar uma utopia, um sonho de termos uma sociedade leitora.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo exposto, ou seja, o de analisar uma charge aplicando alguns conceitos do percurso gerativo de sentido, segundo a teoria da Semiótica Discursiva, foi possível observar por meio desta breve análise, a construção de sentido a partir da união da linguagem verbal e não verbal no âmbito do gênero textual charge. Espera-se ter mostrado a forma pela qual a teoria semiótica discursiva apresenta suas hipóteses, sendo que para entender o

significado de um texto é preciso, enfim, saber o que nele deve ser observado, levando em conta que a leitura de uma charge não é tarefa fácil, pois é preciso não apenas decifrar o significado do texto verbal, mas também compreender a sua relação com a linguagem imagética e a semiótica discursiva é fundamental para interpretar as representações contidas neste texto sincrético.

Também, é importante um olhar cuidadoso e crítico ao abordar um gênero tão rico em suas mais variadas formas e aproximá-lo dos alunos, pois diferentes pontos de análise serão destacados, contribuindo com diversos conteúdos gramaticais, enriquecendo o ensino aprendizagem.

Diante disso, em relação à análise, sabe-se que pode ser explorada de forma mais aprofundada ou em outra perspectiva de oposições semânticas, como tradicional vs digital, mas, dentro da leitura realizada, optou-se por discorrer sobre o sentido da influência da tecnologia na vida das pessoas associada ao impacto nas relações interpessoais, temática que, vem sendo significativamente discutida em nossa sociedade, e que, tal texto sincrético e os elementos que o constituem nas relações dialógicas, permitem essa leitura. Assim, o gênero citado e suas nuances nos dão diversas perspectivas de análise, o que possibilita a compreensão do fenômeno social retratado nesta charge.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Parma LTDA, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.

SUTTON, Woard. **Leitores no avião**. Disponível em: <<http://magnalector.blogspot.com/2013/06/leitura-e-era-digital.html>>.

Acesso em: 17 nov. 2022.

FARIAS, Iara Rosa. Charge: humor e crítica. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 261-283.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA 2002.

SOBRAL, Adail. Ver o mundo com os olhos do gênero. In: SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.



## ARTICULAÇÕES ESPAÇO-VISUAIS NA CONSTITUIÇÃO DA NOMINALIDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

### SPATIAL-VISUAL CLUES IN THE CONSTITUTION OF NOMINALITY IN THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

Francys Silva Araújo<sup>1</sup> (UFMG)

#### RESUMO

Como podemos compreender o significar nos modos de expressão espaço-visuais constituintes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a partir da perspectiva da Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2018; DIAS, 2018)? Considerando este recorte teórico, assumimos, como semanticistas, que a linguagem fala de algo, e que, portanto, a significação é construída na linguagem (GUIMARÃES, 2002). O objetivo deste estudo, assim sendo, é investigar como as redes de sentido sociais significam quando são mobilizadas pela comunidade surda por meio da Libras, condensando-se em Formações Nominais (FNs). A partir deste conceito de FN e suas dimensões (DIAS, 2018), buscamos analisar como as relações de sentido se articulam linguisticamente, materializando espaço-visualmente certos domínios mobilizadores. Tomando como base o conceito de enunciação como acontecimento da produção do enunciado (DIAS, 2015), o *corpus* deste estudo constitui-se de FNs coletadas em redes sociais de uso e referência para os surdos e de outras produzidas pela pesquisadora, de modo a analisarmos qual o papel da enunciação na constituição destas unidades nominais. A metodologia utilizada nesta análise é a rede enunciativa, procedimento que permite a observação das relações entre as unidades linguísticas que sustentam as articulações em um enunciado (DIAS, 2018). Outros referenciais teóricos também são incluídos no desenvolvimento deste trabalho, como QUADROS e KARNOPP (2004) e outros conceitos substanciais, como domínio de mobilização, pertinência enunciativa, referencial histórico (DIAS, 2018) e acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2018). Esta análise inicial permite observar como a Libras condensa visualmente

---

<sup>1</sup> Mestranda em Língua Teórica e Descritiva (Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), especialista em Língua Brasileira de Sinais, tutora (Faculdade de Letras/UFMG) e professora de Libras pelo Instituto Superior de Medicina e Dermatologia (ISMD). E-mail: francysfale@gmail.com

os sentidos sociais circulantes na comunidade surda, como as questões identitárias.

**Palavras-chave:** Formação Nominal. Semântica da Enunciação. Língua Brasileira de Sinais.

## ABSTRACT

How can we understand the meaning in the spatial-visual expression modes that make up the Brazilian Sign Language (Libras) from the perspective of the Semantics of Enunciation (GUIMARÃES, 2018; DIAS, 2018)? Considering this theoretical framework, we assume, as semanticists, that language speaks of something, and, therefore, meaning is built by the use of language (GUIMARÃES, 2002). Thus, the objective of this study is to investigate how social meaning networks create meaning when deployed by the deaf community through BSL, condensing themselves into Nominal Formations (NFs). Based on this concept of NF and its dimensions (DIAS, 2018), we seek to analyze how meaning is linguistically articulated, manifesting itself through the deployment of certain spatial-visual clues. Based on the concept of enunciation as an event of utterance (DIAS, 2015), the corpus of this study consists of NFs, retrieved from social media and shown to deaf students in order to analyze what is the role of enunciation in the constitution of these nominal units. The methodology used in this analysis is the enunciative network, a procedure that allows the observation of the relationships between the linguistic units that support the articulations in an utterance (DIAS, 2018). Other theoretical references of note are QUADROS and KARNOPP (2004) and other substantial concepts, such as deployment domain, enunciative relevance, historical reference (DIAS, 2018) and enunciative event (GUIMARÃES, 2018). This initial analysis allows us to observe how Libras visually condenses the social meanings of current events as talked about the deaf community, such as identity issues.

**Keywords:** Nominal Formation. The Semantics of Enunciation. Brazilian Sign Language.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), mais de 10 milhões de pessoas têm algum problema relacionado à surdez, ou seja, 5% da população é surda no Brasil. Destes, 2,7 milhões não ouvem nada. Não há dados sobre o número de usuários da Libras - a Língua Brasileira de Sinais - referentes a esta parcela, mas é socialmente perceptível a presença crescente de surdos que se comunicam por

ela, ao longo da última década, nos diversos espaços sociais, sejam físicos (em eventos, cursos, palestras) ou virtuais (como as redes sociais). É fato que o reconhecimento legal da língua pela Lei nº 10.436/2002 propiciou diversas ações e desdobramentos<sup>2</sup> sociais, políticos e educacionais que permitiram e promoveram a ocupação e a visibilização dos surdos - e ouvintes atuantes neste universo – de forma mais contundente nos cenários sociais.

A crescente visibilização desta comunidade<sup>3</sup> tem permitido uma aproximação entre as culturas surda e ouvinte, favorecendo a abertura de um olhar científico na academia cada vez mais sensível às especificidades humanas fundamentadas pela surdez, sejam elas linguísticas, culturais ou sociais. E é na direção do campo linguístico que este trabalho de pesquisa, ainda em estágio inicial, busca contribuir, sob a perspectiva de uma investigação semântica de fenômenos enunciativos presentes na Língua Brasileira de Sinais.

Tomando como alicerce teórico a Semântica da Enunciação - SE (GUIMARÃES, 2002, 2018; DIAS, 2018), estamos considerando que a linguagem fala de algo, isto é, consideramos que o que se diz é construído na linguagem (GUIMARÃES, 2002); portanto, “a análise do sentido [...] deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p.7). A partir de uma pesquisa de ordem semântica, procuramos compreender aqui então como as razões enunciativas mobilizam as formas linguísticas em uma língua de modalidade espaço-visual (QUADROS, KARNOPP, 2004) para significarem socialmente, ou seja, tornarem-se um acontecimento a partir da relação entre os falantes da comunidade surda.

---

<sup>2</sup> O próprio Decreto nº 5.626 de 2005 veio regulamentar a Lei nº 10.436/2002, prevendo ações como a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em Licenciaturas e outros cursos, normatizando o direito das pessoas surdas à educação e à saúde e a formação de professores de Libras, por exemplo.

<sup>3</sup> Consideramos aqui “comunidade surda” aquela formada por surdos e demais pessoas usuárias da Libras, sejam familiares de surdos ou profissionais ligados às questões da surdez, como intérpretes, fonoaudiólogos, professores etc., conforme colocado por Strobel (2008).

O nosso olhar será para as relações de sentido articuladas materialmente – na língua - e que se condensam a partir de domínios de mobilização, constituindo-se em formações nominais (FNs), conforme descrito por Dias (2018). De acordo com as dimensões possíveis das FNs, analisaremos as suas três instâncias: as *articulações subnominais*, que tratam das razões para a constituição temática de um nome; as *intranominais*, que se sustentam nas relações entre os formantes para a composição ou derivação de novas unidades; e as *internominais*, que estão relacionadas às motivações enunciativas dos nomes que se articulam em um grupo nominal.

O *corpus* para a análise é composto por FNs colhidas em redes sociais de uso na comunidade surda – entre surdos e ouvintes - e de outras produzidas pela própria pesquisadora, de modo a analisarmos qual o papel da enunciação na constituição destas unidades nominais. A metodologia utilizada são as redes enunciativas, propostas por Dias (2018), e definidas como “o lugar de observar as relações de sentido por meio das articulações” (p.18). Desta forma, podemos percebê-las como “uma técnica de demonstração das relações de sentido de um enunciado, observando-se semelhanças e diferenças entre construções linguísticas” (DIAS, 2022, no prelo, p.18).

Este trabalho justifica-se pela possível contribuição na área dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais, ampliando o *corpus* investigativo da Semântica da Enunciação e compreendendo como este mesmo campo teórico concebe o processo da constituição visual da significação na Libras.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção 1, a seguir, apresentaremos alguns conceitos fundamentais para a compreensão de alguns aspectos teóricos de acordo com a Semântica da Enunciação, como Formação Nominal (DIAS, 2018), Domínio de Mobilização (DIAS, 2018), Pertinência Enunciativa (DIAS, 2018), Acontecimento Enunciativo (GUIMARÃES, 2018) e Referencial Histórico (DIAS, 2018); na seção 2, analisaremos as formações nominais em Língua Brasileira de Sinais presentes em

redes enunciativas, de modo a compreendermos melhor como se constitui a significação nesta outra modalidade linguística; e na 3ª e última seção, apontaremos algumas reflexões e considerações possíveis até o momento.

## 2. SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO: CONCEITOS BÁSICOS PARA ENTENDER A SIGNIFICAÇÃO

Diferentemente do que se poderia inferir como objeto de estudo da Semântica, o *significado* não é o centro de análise no campo da SE, justamente por se relacionar, a partir da nossa perspectiva, a algo estaticamente dado, definido. O nosso componente de investigação é o *significar*, termo mais conectado ao aspecto dinâmico em que se constituem a construção e a interpretação das formas de expressão na língua, conforme explica Dias (2018).

Tomamos as formas de expressão linguísticas como o elo entre a dimensão material da língua e as redes de sentido que mobilizam estas articulações: “quando falamos em forma linguística, estamos nos referindo a uma unidade de língua concebida do ponto de vista das suas condições de articulação com outras unidades segundo razões enunciativas” (DIAS, 2017, p. 124). E o que mobiliza essa relação de articulação na língua? São os *domínios de mobilização*, constituídos como redes de sentido que circulam socialmente e que expressam as percepções sociais do homem sobre o mundo que o cerca e sobre si próprio. Nas palavras de Dias (2018), temos que

quando tratamos de domínios de mobilização, afirmamos que são modos sociais de agir, reagir, não agir, no mundo por meio de formas de expressão. Esses modos sociais são historicamente configurados e se definem na memória social como discursos (DIAS, 2018, p.57).

Ao considerar o aspecto histórico do *significar*, estamos tomando como base, ao mesmo tempo, a expressão individual de um sujeito determinado e o seu modo social de estar no mundo, afinal, ele se expressa para outros indivíduos do grupo social.

Assim, os modos de expressão na linguagem são constitutivamente históricos e compartilhados (DIAS, 2018). A partir do conceito de *referencial* de Foucault, definido como o “domínio no qual as nomeações, designações ou descrições se ancoram para constituir sentido e pertinência em um espaço de enunciação” (DIAS, 2015, p. 120), apoiamo-nos nessa dimensão do histórico de um modo ainda mais fundamental para a concepção da significação das formas linguísticas como empregamos aqui, a partir do que se propõe como *referencial histórico*:

No nosso entendimento, o dizer se faz pertinente nas práticas de linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com os memoráveis de outros dizeres (GUIMARÃES, 2017). Essa relação é responsável por imprimir sentido ao que enunciamos. Na nossa perspectiva, esse memorável de outros dizeres, constituídos na instância do “já enunciado”, são parte desse referencial histórico, isto é, desses domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social (DIAS, 2018, p.101-102).

A partir da definição acima, fica claro que a constituição do sentido para a SE está ancorada em uma relação entre um campo de memória (*referencial histórico*) e uma atualidade do dizer (*pertinência enunciativa*):

O que dizemos mantém relação com um conjunto de outros dizeres com os quais estamos em contato. Nós somos afetados por tudo aquilo que nos rodeia, seja pelo que os outros estão dizendo, seja pelo que estamos presenciando, seja pelo que produz alcance em nossos sentidos, seja pelo que movimenta os nossos desejos, os nossos afetos, seja pelo que achamos que não está certo, pelo que consideramos que seja merecedor de nossa intervenção, seja pelo que achamos que devemos reforçar, elogiar, encorajar, intervir, reprimir, incentivar. E tudo isso é regulado por formas específicas de dizer, modos de se fazer reconhecer pela linguagem.

A **pertinência** do enunciado em um espaço de enunciação – pertinência concebida na relação entre recortes de memória de significação e a demanda de um presente – movimenta as formações articulatórias que constituem a unidade do enunciado, a sua constituição formal (DIAS, 2018, p.103-104, grifo nosso).

Fica claro então que a nossa intervenção pela linguagem ocorre pela adesão a uma demanda do presente do enunciar – pertinência – que não está relacionada à qualidade do que se enuncia (ao sentido de “pertinente” como algo valorativo), mas a uma “situação de pertença às situações de interação social” (DIAS, 2018, p.149). E nestes espaços de enunciação é que colocamos a língua em funcionamento, ao interpretarmos, respondermos ou interferirmos enunciativamente nas situações cotidianas, constituindo a *enunciação*, isto é, o acontecimento sócio-histórico da produção do sentido (GUIMARÃES, 1989, 2018; DIAS, 2018), viabilizado pela relação do sujeito com a língua (GUIMARÃES, 1996, 2002).

A partir destas relações, temos então que o *acontecimento enunciativo* se manifesta como um enunciado que adquiriu pertinência, a partir da associação com memórias sociais:

Este espaço procura se apresentar a partir da consideração de que a significação é histórica, não no sentido temporal e historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência. Sua materialidade é esta historicidade. A construção dessa concepção de significação se faz para nós na medida em que consideramos que o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 1995, p.66).

Como forma de nos aproximarmos um pouco mais do universo surdo e de evidenciarmos mais concretamente o modo como o acontecimento da produção de sentido ocorre na língua, traremos alguns enunciados que circulam comumente em espaços de enunciação que mencionam/debatem/estudam aspectos sociais, linguísticos e culturais da surdez. Iniciaremos trazendo exemplos da Língua Portuguesa; na próxima seção, nos aprofundaremos na Libras.

Figura 1. Não somos surdo-mudo (sic)<sup>4</sup>



Fonte: Blog Karinnebloglibras

Na figura 1, podemos observar dois enunciados que se interrelacionam dentro de uma mesma imagem: o primeiro (“Nós somos surdos”) busca afirmar uma identidade coletiva - indivíduos que se colocam socialmente como surdos; enquanto o segundo (“e não somos surdo-mudo”)(sic) tem o propósito de negar uma designação historicamente circulante (“surdo-mudo”). Podemos dizer, ao analisarmos a fotografia estampada no blog - e

---

<sup>4</sup> Esta postagem encontra-se no blog da Karinne Maia, que se apresenta como surda e estudante de Letras da Universidade Federal de Goiás. A imagem pertence ao texto intitulado como “Quem são os surdos?”, publicado em 08 abril de 2017. Disponível em: <http://karinnebloglibras.blogspot.com/2017/04/quem-sao-os-surdos-sao-aquelas-pessoas.html>. Acesso em 26 nov 2022.

que está localizada dentro de um texto maior (veja nota 5) -, que o objetivo é fazer com que o leitor entenda (e aprenda) que a forma linguística “surdo-mudo” está ancorada em um referencial histórico negativo, que reduz o sujeito a uma incapacidade/inabilidade social em função de uma condição biológica que o impossibilita de ouvir. Além disso, o termo “surdo-mudo” associa erroneamente a surdez à ausência de voz, o que não é correto do ponto de vista biológico, já que o surdo pode desenvolver uma fala com o apoio de um tratamento fonoaudiológico.

Ao se afirmarem socialmente como “surdos”, este grupo social usa a Língua Portuguesa para comunicar aos ouvintes outros referenciais que estão ancorados em uma nova perspectiva social da surdez, que contempla o sujeito surdo como plenamente capaz de inserir-se socialmente. Desta forma, a demanda do presente (pertinência) se atualiza em interrelação com os referenciais históricos, mobilizando enunciativamente o acontecimento enunciativo da forma linguística “surdo”.

Bem, apresentamos ao leitor deste trabalho alguns conceitos importantes da SE para a compreensão de uma análise enunciativa da língua. A partir deste breve exercício com enunciados em português, apresentaremos o mesmo olhar teórico para formas linguísticas da Libras. Na próxima seção, de modo a abordarmos alguns conceitos fundamentalmente importantes, explanaremos ainda sobre as Formações Nominais (FNs) e a metodologia de análise dos enunciados coletados, de forma a embasarmos um pouco mais o estudo.

### 3. AS FORMAÇÕES NOMINAIS NA LIBRAS

A primeira questão que guia o nosso olhar investigativo para esta pesquisa é *de que forma as redes de sentido sociais se mobilizam na Libras, condensando-se espaço-visualmente em Formações Nominais (FNs)?* Para entendermos este fenômeno enunciativo, é preciso que partamos do conceito de *articulação*:

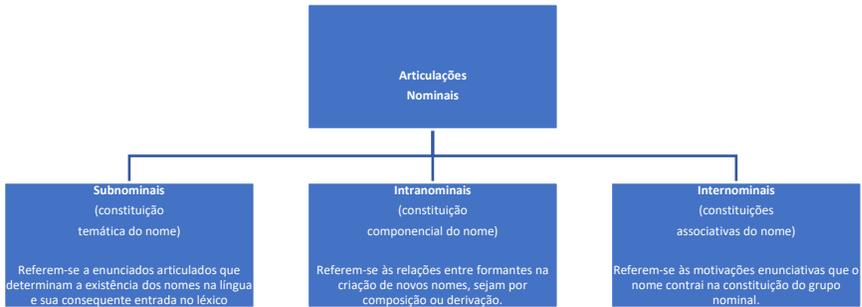
o conceito de articulação inclui não só as relações de conexão entre duas unidades material e sequencialmente constituídas, mas também a vinculação entre uma unidade formal e unidades que não se apresentam materialmente situadas numa disposição sequencial (DIAS, 2018, p.251).

Desta forma, temos que a *articulação* define a natureza da relação que ocorre entre as dimensões material - a língua - e imaterial do sentido para a construção da significação. Portanto, ao falarmos em *forma linguística*, “estamos nos referindo a uma unidade de língua concebida do ponto de vista das suas condições de articulação com outras unidades segundo razões enunciativas” (DIAS, 2017, p.124). Ao tratarmos estas formas linguísticas então como enunciados - como unidades discursivas (GUIMARÃES, 1989), passaremos a adotar o conceito de *Formação Nominal* apresentado por Dias (2018):

O conceito de formação nominal expressa a integração do nome e da nominalidade em geral como componente do enunciado em articulação. Assim, temos uma FN quando os nomes deixam de ser concebidos como palavras isoladas para serem vistos como formadores do enunciado. Daí a palavra formação. [...] A formação nominal é o processo de entrada do nome no enunciado, participando assim do acontecimento da enunciação, sustentando-se nas relações entre os referenciais históricos e as pertinências enunciativas (DIAS, 2022, p.3, no prelo).

A FN não é abordada então do ponto de vista etmológico, mas sob uma perspectiva que envolve uma investigação das razões enunciativas que a estabelecem como uma unidade de sentido na língua. De acordo com as especificidades enunciativas e formais, as unidades nominais em articulação serão analisadas dentro de suas três dimensões, conforme Dias (2018):

Figura 2. Articulações nominais e suas dimensões



Fonte: elaborado pela autora, conforme Dias (2018)

Como metodologia para o trabalho de análise do processo de produção de sentido em enunciados da Libras, apoiamo-nos nas *redes enunciativas*, tomadas como “o lugar de observar as relações de sentido por meio das articulações” (DIAS, 2022, no prelo, p.18). Segundo o mesmo autor,

A técnica das redes enunciativas não é aplicada para exercitar estruturas, nem para produzir testes de gramaticalidade ou algo nessa direção. Ela se presta a estabelecer pontos de observação enunciativa, tendo em vistas as dimensões do sentido. Dessa maneira, ela permite demonstrar que uma estruturação formal pode ser enunciativamente permeada por dimensões diferentes da significação. A constituição de uma rede enunciativa envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudos e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta. Essas construções outras, trazidas para a rede enunciativa, são construídas pelo próprio pesquisador e/ou podem também ser buscadas em usos efetivos como no Google e nos bancos de dados que abrigam usos orais e escritos da nossa língua. O ideal é a combinação dos dois tipos (DIAS, 2018, p.35).

Para iniciarmos o nosso estudo, traremos enunciados coletados em redes sociais de uso da comunidade surda e outros elaborados pela autora, de modo a constituirmos as redes enunciativas. Abordaremos primeiramente a *articulação subnominal*, analisando qual é a *pertinência* para que um nome constitua um *acontecimento enunciativo*.

Observando o quadro 1 abaixo, podemos percorrer historicamente, de maneira breve, a rede de enunciados referentes à necessidade de ficar em casa que circulou no período da Pandemia do COVID-19. Devido aos questionamentos sociais sobre a nova obrigatoriedade de comportamento diante da Pandemia, os novos costumes, a necessidade e as consequências de se aderir ou não ao *lockdown*, uma nova rede de sentidos sociais passou a constituir novas redes enunciativas, com a FN LOCKDOWN como condensação dos enunciados socialmente pertinentes.

Quadro 1. FN LOCKDOWN

<p>Rede de enunciados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As lojas fechadas</i> não podem abrir na quarentena.</li> <li>• <i>O fechamento das lojas</i> deixa toda a cidade deserta.</li> <li>• <i>Lojas fechadas</i>; então eu compro tudo pela internet.</li> </ul>
<p>Condensação</p>	
<p>Unidade nominal básica em posição temática</p>	<p style="text-align: center;">LOCKDOWN<sup>5</sup></p>  <p style="text-align: center;">FN Lockdown<sup>6</sup></p>

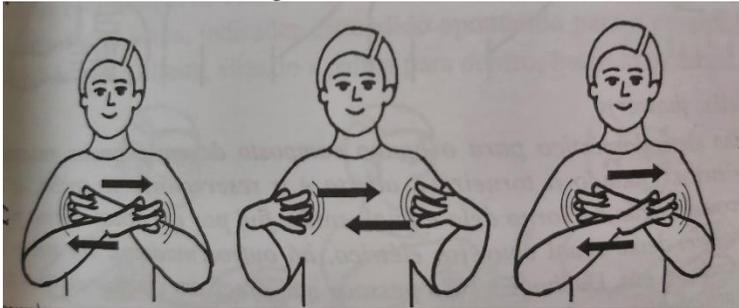
Com uma nova constituição formal (sinal CIDADE – veja figura 3 abaixo – seguido do movimento de “fechar as mãos”,

<sup>5</sup> Os sinais em Libras, representados graficamente, serão mostrados aqui em caixa alta, como forma de distingui-los das mesmas palavras em Português.

<sup>6</sup> Vídeo originalmente publicado em: <https://www.facebook.com/watch/?v=252188816388369>. 12 mar 2021. DERDIC. Acesso em 19 abril 2022.

indicando uma paralisação abrupta da circulação de pessoas), a nova articulação subnominal surge e entra no léxico da Libras, à medida que materializa visualmente o acontecimento enunciativo.

Figura 3. Sinal CIDADE



Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira<sup>7</sup>.

Seguindo para a segunda dimensão nominal proposta por Dias (2018), analisaremos um exemplo de *articulação intranominal*, ocorrendo quando duas unidades se agregam em uma única, a partir de dois processos: composição e derivação. Apresentaremos aqui uma análise para o primeiro caso.

Quadro 2. FN ISOLAMENTO SOCIAL

Rede de enunciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não posso sair, estou em <i>isolamento</i>.</li> <li>• Na quarentena, precisamos <i>ficar em casa</i>.</li> <li>• As pessoas devem ficar <i>distantes umas das outras</i>.</li> </ul>
<b>Condensação</b>	
Unidade nominal básica em posição temática	<b>ISOLAMENTO SOCIAL</b>

<sup>7</sup> CAPOVILLA, 2008, p. 408.



Ao observarmos mais uma vez a rede de enunciados que traziam como unidade discursiva o novo modo de viver na pandemia (mobilizado pela necessidade de nos adaptarmos à nova rotina repentina e diária em espaços sociais muito restritos), percebemos a composição da nova FN ISOLAMENTO SOCIAL a partir de dois sinais já existentes na Libras: HOME e SOZINHO, veja abaixo:

Figura 4. Sinal CASA

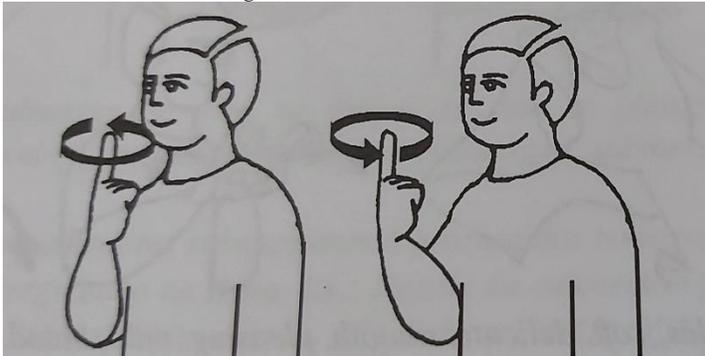


Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua Língua de Sinais Brasileira<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Vídeo originalmente publicado no canal Tatils Libras. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yz9NvSK\\_R3Y&list=PLVUFob6bx1WOGn1LqwczoaEdh1RSoiCiU&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=yz9NvSK_R3Y&list=PLVUFob6bx1WOGn1LqwczoaEdh1RSoiCiU&index=12) Acesso em 20 abril 2022.

<sup>9</sup> CAPOVILLA, 2008, p. 371.

Figura 5. Sinal SOZINHO



Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira<sup>10</sup>

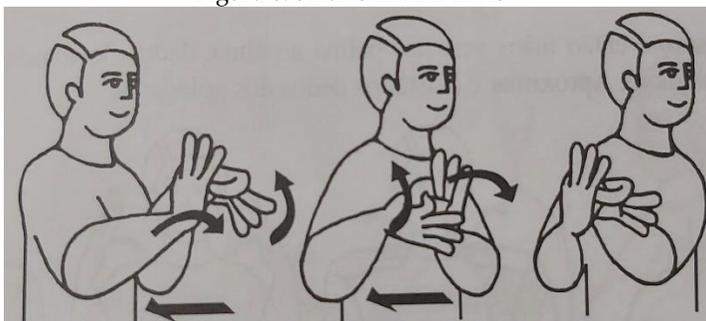
Desta maneira, passamos a perceber a pertinência enunciativa constituinte para a composição visual desta nova FN, tendo em vista a necessidade de estarmos isolados (SOZINHO) nos nossos próprios espaços particulares de convívio social (CASA), e não em qualquer outro espaço de circulação social.

Como terceiro e último exemplo de articulações dentro da perspectiva do conceito de formação nominal, abordaremos a instância das unidades *internominais*. Ao observarmos o vídeo no quadro 3A, podemos assistir a um questionamento do surdo Leo Castilho sobre o sinal PARAOLIMPÍADAS<sup>11</sup>, em circulação na comunidade surda, formado pelos sinais OLIMPÍADAS e AMPUTAR (veja os sinais separadamente nas figuras 6 e 7 abaixo):

<sup>10</sup> CAPOVILLA, 2008, p. 1211.

<sup>11</sup> O termo 'paraolimpíadas' está de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2021-2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em 29 nov 2022.

Figura 6. Sinal OLIMPIADAS<sup>12</sup>



Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira

Figura 7. Sinal AMPUTAR<sup>13</sup>



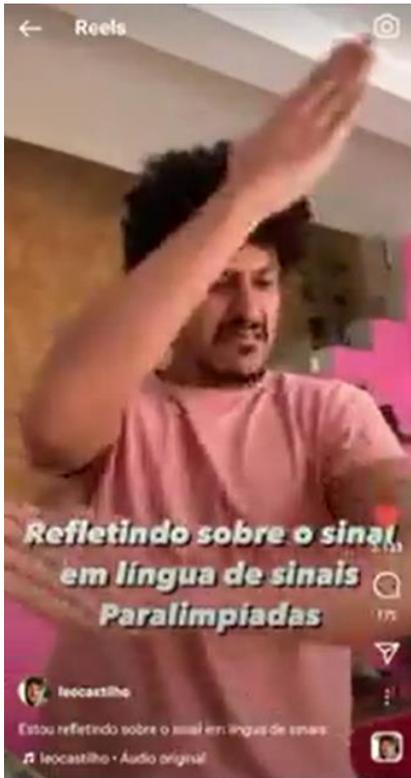
Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira

Observe que, ao questionar a veiculação de um sinal ancorado em razões enunciativas pejorativas que reduziam as potencialidades dos talentos dos competidores aos seus limites físicos, os surdos passaram a debater, na rede social, a constituição do significado da FN (“olimpíadas de amputados”), ou seja, a sua pertinência enunciativa para os dias de hoje, propondo uma outra ancoragem em novos referenciais sociais, envolvendo outras motivações enunciativas mais coerentes à proposta social dos jogos.

<sup>12</sup> CAPOVILLA, 2008, p. 977.

<sup>13</sup> CAPOVILLA, 2008, p. 191.

Quadro 3A – FN PARAOLIMPIADAS  
(ancoragem pejorativa)  
**OLIMPÍADAS DE AMPUTADOS**



PARAOLIMPÍADAS

Fonte: @leocastilho<sup>14</sup>

Quadro 3B – FN PARAOLIMPIADAS  
(ancoragem positiva)  
**PARAOLIMPÍADAS**



PARAOLIMPÍADAS

Fonte: @leocastilho

Ao evidenciar o logo que faz referência aos jogos paraolímpicos, o falante surdo popõe uma ancoragem na significação visual, que pode ser explicada como traços que estão mais afins ao que indicam os “agitos paraolímpicos: linhas assimétricas que representam movimento (em latim, *agito* quer dizer ‘eu me movo’)” (VOLTOLINI, 2021).

<sup>14</sup> Leo Castilho é um artista de grande visibilidade na comunidade surda. Vídeo originalmente publicado em @leocastilho. Disponível originalmente em <https://www.instagram.com/reel/CS9t8SkFQov/?igshid=MDJmNzVkMjY=> Acesso em 21 jan 2022.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar ao longo do estudo teórico e investigativo, a criação e a interpretação das formas de expressão na linguagem constituem processos histórico-sociais, isto é, demandam um olhar sobre como o homem constrói sua própria identidade e a sua forma de se relacionar com o mundo.

Ao analisarmos as nominalidades que se instauram como acontecimento enunciativo em uma língua espaço-visual, como a Língua Brasileira de Sinais, é preciso que estejamos atentos ao modo corpóreo-cultural com que o surdo significa as experiências sociais. A experiência visual surda requer um olhar teórico para a língua e cultura baseado nesta diferença identitária dos surdos, na medida em que as formas significantes visuais vibrantes da Libras são um aspecto estruturante da constituição da nominalidade por meio das articulações linguísticas, e que não ocorrem ao acaso, assim como também não ocorrem em outras línguas.

Uma pesquisa semântica enunciativa sobre a língua de sinais deve estar atenta ao modo como os surdos compreendem e compartilham os traços culturais, enquanto também constroem a(s) identidade(s) surda(s).

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) . Acesso em: 15 nov 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 15 nov 2022.

CAPOVILLA, Fernando César *et al.*. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira**. Vols. I e II. São Paulo: EDUSP. 2008.

DERDIC / PUC-SP-oficial. **Aprenda Libras com a Deric! Conheça o sinal de "lockdown"**. Publicado em 12 mar 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=252188816388369>. Acesso em: 19 abril 2022.

DIAS, L. F. Acontecimento Enunciativo e Formação Sintática. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Nº 35. Campinas: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, p. 99-138– jan-jun. 2015.

DIAS, L. F. **Enunciação e Relações Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, L. F. Enunciar o ininteligível. In: MARIANI, B. S.; MOREIRA, C. B. (orgs.). **O indizível, o ininteligível e o imperceptível**. Niterói: UFF, 2017.

DIAS, L. F. Fundamentos: produção de sentidos. In: DIAS, L. F. **O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino**. 2022 (no prelo)

GUIMARÃES, E. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, E. Língua e Enunciação. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (30), p.99- 103, Jan./Jun. 1996.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do Sentido**. Campinas, Pontes, 1995.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas: Pontes, 2018

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 nov 2022.

MAIA, K. **Nós somos surdos e não somos surdo-mudo**. 08 abril de 2017. Fotografia. Disponível em: <http://karinnebloglibras.blogspot.com/2017/04/quem-sao-os-surdos-sao-aquelas-pessoas.html>.

Acesso em 26 nov 2022.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

VOLTOLINI, E. **Agitos paralímpicos:** conheça o símbolo das paralimpíadas. 01 set 2021. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/estilo-de-vida/119803-agitos-paralimpicos-conheca-o-simbolo-das-paralimpiadas.htm>. Acesso em 16 out 2022.

## DIREITO, LITERATURA E A QUESTÃO METODOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BAKHTIN

## LAW, LITERATURE AND THE METHODOLOGICAL ISSUE: AN ANALYSIS BASED ON BAKHTIN

Júlia Veiga Camacho<sup>1</sup>

### RESUMO

Os estudos interdisciplinares entre as áreas de Direito e Literatura podem seguir três diferentes caminhos: o Direito da Literatura, o Direito como Literatura e o Direito na Literatura. Este último, tema do presente trabalho, investiga as representações literárias do direito e da justiça, e focaliza o ponto de intersecção e estudo das duas áreas na linguagem. Porém, em se tratando de campos distintos do conhecimento, há grandes questões e embates acerca dos caminhos metodológicos possíveis e adequados ao analisar-se o texto literário e sua conexão e reflexões com o direito, a justiça e seus sistemas. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar uma, mas não a única, saída metodológica para os estudos interseccionais entre Direito e Literatura a partir da concepção dialógica do discurso em Bakhtin e seu conceito de heterodiscursos. Assim, utiliza-se a crônica “Mineirinho” de Clarice Lispector como objeto de exemplo a ser analisado, pela coexistência de um discurso em primeira pessoa que evoca o discurso das justiças; o levantamento e análise bibliográfica específica em Bakhtin, de sua concepção dialógica do discurso, de sua análise sociointeracionista do discurso, e da coexistência dos diversos discursos no texto literário; e artigos específicos que focalizam os estudos interdisciplinares entre Direito e Literatura, para, em conclusão, demonstrar como a abordagem dialógica do discurso em Bakhtin pode ser um caminho adequado para os estudos de Direito e Literatura.

**Palavras-chave:** Direito e Literatura. Bakhtin. Dialogismo. Heterodiscurso.

### ABSTRACT

Interdisciplinary studies between the areas of Law and Literature can follow three different paths: the Law of Literature, Law as Literature and Law in Literature; this, the subject of the present work, investigates the literary representations of law and justice, and focuses the point of intersection and study of the two areas in

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela UNIVESP. Bacharel em Direito pela UNESP.  
E-mail: juliaveigacamacho@gmail.com

language. However, when dealing with different fields of knowledge, there are major questions and clashes about the possible and appropriate methodological paths when analyzing the literary text and its connection and reflections with law, justice and their systems. Thus, the present work aims to identify one, but not the only, methodological way for intersectional studies between Law and Literature, from the dialogical conception of discourse in Bakhtin, and his concept of heterodiscourses. Therefore, Clarice Lispector's chronicle "Mineirinho" will be used as an example object to be analyzed, due to the coexistence of a first-person discourse that evokes the discourse of justice; the survey and specific bibliographic analysis in Bakhtin, of his dialogical conception of discourse, of his socio-interactionist analysis of discourse, and of the coexistence of different discourses in the literary text; and specific articles that focus on interdisciplinary studies between law and literature, to, in conclusion, demonstrate how the dialogic approach to discourse in Bakhtin is a possible path for studies of law and literature.

**Keywords:** Law and Literature. Bakhtin. Dialogism. Heterodiscourse.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo interseccional entre Direito e Literatura aparenta ser relativamente recente, mas sua primeira aparição remonta ainda ao início do século XX com a publicação "A List of Legal Novels", de John Wigmore, nos Estados Unidos, e passa por uma reorganização e amadurecimento já nos anos 70 (TRINDADE; BERNSTS, 2017). Atualmente, trata-se de um campo de estudos interdisciplinares que considera a análise dessas duas áreas em 3 eixos: o Direito da Literatura, de caráter legislativo, o Direito como Literatura, tratando os textos jurídicos em categorias literárias de análise, e o Direito na Literatura, que trata de textos literários que contenham temas ou aparições que remetam ao Direito e ao sistema de justiça como um todo, e é foco do presente trabalho.

A importância do estudo dessas intersecções é inegável principalmente quando se propõem como tema de grupos de estudos, de eventos acadêmicos e de programas de pós-graduação pelo Brasil e pelo mundo (TRINDADE; BERNSTS, 2017). O destaque maior dessa importância, e objeto de análise deste artigo, está em demonstrar como a literatura, em toda seu alcance social e

subjetivo, é uma necessária leitura de mundo aos operadores do direito estritamente positivistas e objetivos, como uma esperança de sensibilizá-los a tornarem-se juristas engajados e conscientes às diferentes realidades da sociedade permeadas pelo direito.

Ambas as áreas possuem métodos e metodologias de pesquisas diferentes; mas, em comum, o Direito e a Literatura materializam-se através dos discursos. Portanto, o presente trabalho parte do ponto de intersecção entre as duas áreas de estudo: a língua e sua linguagem. Para tanto, para a análise profunda dos verdadeiros sentidos referentes ao eixo de Direito na Literatura, e para abordar as principais formas com as quais o direito aparece nas obras literárias, e seus objetivos de sentido e de estética, parte-se dos conceitos de Bakhtin de dialogismo e de heterodiscurso. O primeiro, uma abordagem diacrônica entre discursos, considera os contextos de produção e de subjetividade para as análises dos discursos jurídicos e do texto literário; o segundo, revolucionário na teoria do romance, propõem a existência concomitante de diferentes vozes ao mesmo discurso, fato que ocorre nas duas áreas em estudos.

Assim, este trabalho propõe uma abordagem interdisciplinar entre Direito e Literatura no eixo Direito na Literatura através da análise linguística dos conceitos de dialogismo e de heterodiscurso de Bakhtin através do procedimento de pesquisa bibliográfica de fontes indiretas no campo dos Estudos Literários, do Direito, da Linguística, e do Direito e Literatura propriamente dito. Primeiramente, abordar-se-á a história dos estudos interseccionais entre Direito e Literatura e seus diferentes eixos de análise; após, apresentar-se-ão os conceitos bakhtinianos de dialogismo e heterodiscursividade, para então trazer sua importância e possibilidade de aplicação aos textos literários e discursos jurídicos; ao final, apresentar-se-á uma breve análise exemplificativa da crônica “Mineirinho” de Clarice Lispector, aplicando os conceitos apresentados à uma análise interseccional do Direito na Literatura.

## 2. DIREITO, LITERATURA E SUA INTERSECÇÃO: UM PROCESSO HUMANIZADOR

O estudo interseccional entre as áreas do conhecimento Direito e Literatura é relativamente recente, principalmente no Brasil, onde se vê um aumento da produção científica relacionada somente na última década. A “novidade” ainda é vista com estranheza pela comunidade científica de ambas as áreas, que erroneamente pode interpretar essa associação de saberes de forma rasa, supérflua, sem entender, ainda, a importante profundidade que o estudo conjunto entre Direito e Literatura traz para ambas as áreas. Trata-se, portanto, de uma interdisciplinaridade relevante que ainda tem muito a ser explorada.

A relativa novidade, na verdade, remonta ao início do século XX, mais precisamente no ano de 1908, pela publicação do ensaio “*A List of Legal Novels*”, de John Wigmore, nos Estados Unidos, obra que inaugurou o estudo interseccional em âmbito internacional. Tal obra refere-se ao que, posteriormente, condicionou-se chamar de Direito na Literatura, elencando diversos romances nos quais eram abordadas várias temáticas jurídicas (TRINDADE; BERNST, 2017, p. 226).

Após uma etapa de desenvolvimento e amadurecimento nos anos 70 e 80, em 1973 tem-se como marco na institucionalização dos estudos interseccionais entre Direito e Literatura (*Law and Literature Movement*), a publicação da obra “*The Legal Imaginations*” de James Boyd White. Tal obra pode ser lida como um manual de exercício e atividades objetivando auxiliar o aluno do curso de direito a ler e escrever melhor (OLIVEIRA, 2019, p. 396), e critica o formalismo jurídico nesse Movimento que “recorre à literatura, à sua teoria e a seus textos para oferecer uma perspectiva pós-moderna e multicultural aos estudos jurídicos convencionais de matiz positivista e formalista” (TRINDADE; BERNST, 2017, p. 227), iniciando uma trajetória consistente nesse movimento interdisciplinar que tem como objetivo principal a humanização do jurista através da literatura.

Toma-se, portanto, a crença de que a literatura poderia levar um resqúicio de realidade e de humanização para os juristas. Até então, via-se o direito em sua estrutura positivista e formalista; tal aspecto é decisivo para a formação e (in)capacitação teórica, dogmática e interessada dos chamados “operadores do direito”. Era preciso levar a realidade até os, depois chamados, juristas, e a literatura era vista como o canal que impulsionaria as novas perspectivas desconstrutivistas, pois o direito, apesar de elemento fundamental na estrutura de poder, de impacto na vida social, tem que “sua essência, natureza e função são desviados e afastam-se dos sujeitos que são mais vulneráveis e precisam de proteção” (LLANOS, 2017, p. 351).

Trata-se de um Movimento essencialmente Americano, que não ocorreu de forma tão sistematizada e volumosa no continente europeu. No Brasil, o pioneiro nos estudos do Direito e Literatura é Aloysio de Carvalho Filho, jurista e político baiano, que desenvolveu investigações acerca das obras de Machado de Assis no campo jurídico, ainda na década de 30 (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 230). Porém, com mais destaque, tem-se Luís Alberto Warat como grande idealizador e fundador desses estudos interdisciplinares, influenciando a formação de gerações de juristas; a literatura sempre foi uma de suas principais rotas de fuga para a construção de um pensamento crítico pela transdisciplinaridade, sendo a desconstrução dos saberes impostos e instituídos a principal marca de seus escritos (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 232), utilizando-se de obras literárias latino americanas, aliadas aos aportes teóricos de Bakhtin, buscou a ruptura com o modelo de pedagogia convencional e dominante na formação recente de juristas. Outras mais foram as contribuições dos estudos interdisciplinares entre o Direito e Literatura no Brasil, envolvendo sua sistematização e institucionalização nos anos 90 e uma relevante expansão ao longo da última década, representada pela multiplicação de trabalhos científicos e grupos de estudos temáticos (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 229).

Neste ponto, é possível associar o declínio do positivismo jurídico aos desafios do Estado Democrático de direito, principalmente no processo de Redemocratização dos anos 80 no Brasil, com a relevância da defesa dos Direitos Fundamentais às novas possibilidade de compreensão da natureza humana e de conflitos sociais, relacionando os fatos de ficção narrativa, temas sociais centrais e periféricos, à uma atuação mais humanizadas dos juristas e do direito como um todo. Assim, a literatura se mostra um importante recurso

[...] tanto para apurar a habilidade de leitura e desenvolver as competências de compreensão e interpretação de textos, essenciais à práxis jurídica, quando para promover a ampliação do próprio horizonte de compreensão dos juristas e, portanto, a reflexão destes acerca dos fenômenos jurídico e sociais (KARAM, 2017, p. 829).

Ao encontro do presente trabalho, o literato Antonio Candido, em seu importante ensaio intitulado “Direito à Literatura”, discorre sobre a função humanizadora da literatura e seu *status* de direito humano essencial, incompressível, concluindo que a literatura é uma forma de visão de mundo, de entender o que já se conhece e de conhecer algo que não se entende, vez que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176).

## **2.1. Correntes de investigação: o direito “da”, “como” e “na” literatura e o problema metodológico**

As áreas de estudos científicos, tanto do Direito como da Literatura, possuem diferenças marcantes de abordagens, temáticas, aplicações e metodologia, esta que se destaca no presente trabalho. Há um consenso generalizado acerca da articulação entre as áreas de Direito e Literatura, conforme a taxonomia de Posner (LLANOS, 2017, p. 355), em 3 eixos: o Direito

da Literatura; o Direito como Literatura e o Direito na Literatura - esta que se busca investigar mais profundamente neste artigo.

A abordagem do eixo do Direito da Literatura tem matriz essencialmente jurídica, ou seja, trata da legislação aplicável a obras literárias enquanto produto intelectual, da regulamentação legal da atividade literária (LLANOS, 2017, p. 355), tomando o texto literário como objeto da ciência jurídica. Este eixo considera os temas relativos aos estudos dos direitos autorais, licenciamento de obras, produção e distribuição de obras, limites de liberdade de expressão e outros que relacionam a produção intelectual literária e sua proteção jurídica, incidindo principalmente sobre as liberdades e garantias individuais (KARAM, 2017, p. 832).

O eixo do Direito como Literatura começa a utilizar aspectos da teoria literária em si aplicada ao texto jurídico, pois trata-se de abordagem que analisa as qualidades literárias dos textos jurídicos, tornando-os objetos da ciência literária (KARAM, 2017, p. 833), entendendo-se que o direito é literatura. Assim, aplicam-se conceitos da literatura como instrumento para leitura e interpretação dos textos legais. Estudos recentes do eixo do direito como literatura superam uma abordagem analógica, e veem uma aproximação das áreas relativa às correspondências de aspectos linguísticos, estéticos e semióticos de textos jurídicos como produção literária, focando-se no aspecto narrativo, e até ficcional, do direito (KARAM, 2017, p. 833).

Por fim, a abordagem no eixo do Direito na Literatura trata, de forma ampla, as representações literárias da justiça e do direito, sejam suas instituições, procedimentos, atores e agentes, e a temática jurídica (KARAM, 2017, p. 834). Essa abordagem retoma o conceito de “romances jurídicos”, analisando as obras literárias que, de alguma forma, atuam como estatuto de fonte de conhecimento do direito.

Como destacado acima, os estudos em Direito e Literatura têm como justificativa o processo de humanização de juristas pelas obras literárias; parte-se da pressuposta neutralidade do direito positivista, que acompanha os operadores da lei, que se afasta da

realidade concreta da aplicação do direito na sociedade, e busca-se, através da sensibilidade da literatura em abordar temas cotidianos, sociais, de min(mai)orias, afetar os, então, juristas, neste processo de humanização, de sensibilização e empatia.

É nesta abordagem, do Direito na Literatura, que tal objetivo fica mais evidente, pois esses romances jurídicos abarcam temas comuns ao direito na sociedade, satirizam falhas do processo e escancaram absurdos da burocratização de algo que é essencial de uma democracia: o pleno funcionamento da justiça. Ressalta, principalmente, que o conhecimento adquirido com textos literários é de extrema importância para a formação ética dos juristas, pois vê na literatura uma via privilegiada de acesso à compreensão da natureza humana e das noções de direito e da justiça.

É importante destacar que não se trata de ser uma forma amena, espiritual, de transmissão de conhecimento jurídico, mas, sim, de propor uma visão crítica e questionadora de valores jurídico essenciais, como a igualdade, responsabilidade, liberdade, auxiliando a “abrir perspectivas de mundos alternativos ao mundo tradicional e reconhecer a complexidade das formas de vida, decisões, sentimentos e imaginário social” (LLANOS, 2017, p. 357).

### **3. LINGUAGEM E BAKHTIN: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NECESSÁRIA AO DIREITO NA LITERATURA**

Evidenciada a importância dos estudos interdisciplinares entre Direito e Literatura, principalmente no eixo do Direito na Literatura, deve-se seguir para a investigação concernente às questões metodológicas referentes a esse estudo conjunto: como apresentar uma análise relevante acerca das questões jurídicas de obras literárias que levem à uma interpretação crítica do direito e do seu funcionamento real? Para responder tal questão, parte-se do ponto de intersecção entre as duas áreas do conhecimento: a linguagem.

O fazer científico da interdisciplinaridade pressupõe uma complementaridade de saberes, criando, inclusive, novos campos

do saber, e pode ocorrer através da transferência de conceitos, metodologias e técnicas, ou pela intersecção em determinado ponto (FIORIN, 2008, p. 38-39). Sendo o ponto interseccional do direito e da literatura a linguagem, a língua e seu discurso, faz-se a presente investigação através de conceitos da linguística aplicados às áreas de direito e literatura.

O texto literário se materializa pelo discurso enunciado conhecido através da obra, caracterizando-se “por expressar a subjetividade do enunciador e por explorar imagens, do que resulta o emprego da ambiguidade e da plurissignificação dos símbolos verbais” (KARAM, 2017, p. 837), e é estudado a partir das categorias de análise dos elementos presentes no texto (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 34). Assim, a narrativa literária é uma criação imaginária, e compõe-se de elementos figurativos a serviço de conteúdos temáticos que se vinculam à visão de mundo da época e da cultura que foi produzida. Considera-se, então, que o texto literário expressa, além de sua temática, a subjetividade autoral e o contexto de sua criação, elementos indispensáveis para sua análise profunda.

O discurso jurídico, por sua vez, é aquele comum e utilizado pelos profissionais de direito, operadores do direito e juristas, geralmente nas produções jurídico-teóricas, ou na prática do direito. Materializa-se, principalmente, em textos de leis, jurisprudências, processos jurídicos escritos e orais, decisões, peças, e demais produções da dogmática jurídica, além de, por diversas vezes, emplacar no dizer corriqueiro de profissionais do direito em situações deslocadas da burocracia judiciária, evidenciando um uso desviado dessa forma impregnada de excessos de formalismos, conceitos abstratos, e vocábulo próprio muitas vezes arcaico, pertencentes à tradição da dogmática do direito.

De encontro à subjetividade do texto literário, o discurso jurídico propõe-se e materializa-se pretensamente objetivo, levando-se a crer na sua neutralidade de veiculação de representações referentes a uma visão unificada da sociedade, a partir da ótica do Estado e do poder instituído (WARAT, 2002, p. 60-61) pela sua linguagem. Ou seja, o discurso jurídico escolhe a variedade culta

para indicar sua pretensa objetividade, quando, na verdade, decide pela formalidade exacerbada que encastela os juristas às demais variedades linguísticas. Assim, justifica-se, pela linguagem, a intersecção do discurso jurídico com o estudo do texto literário (Direito na Literatura), que em sua sua subjetividade escancara realidades muitas vezes distantes dos altos muros do direito.

A saída metodológica para os estudos interseccionais de Direito na Literatura, deve tomar, portanto, rumos linguísticos, e parte das concepções dialógica do discurso em Bakhtin e seu conceito de heterodiscurso, para demonstrar como a presença do direito nos textos literários reflete a importância social do fazer jurídico, e como a literatura contribui para a subjetivação do direito positivamente.

Cumprir destacar, primeiramente, que Bakhtin não se propõe a ser um manual metodológico para análises linguísticas, mas seus escritos e o desenvolvimento de determinados conceitos inspiram diversas áreas do estudos; conforme Brait (2005, p. 87), os estudos de Bakhtin tiveram seu ápice de sistematização no romance, mas não deixaram de examinar também o discurso cotidiano, e por isso desloca-se provisoriamente os estudos sobre dialogismo e heterodiscurso para a intersecção do Direito na Literatura, conceitos aplicáveis a ambas as áreas.

A linguagem nunca é falada no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. É nessa digressão que paira o conceito de dialogismo, importante meio de análise do extratexto ao texto, princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto, pois é onde os pensamento, o sentido e o significado dos sujeitos se manifestam (BAKHTIN, 1997, p. 331); por isso, o texto sempre significa: ele é um produto da criação ideológica ou de uma enunciação, e por isso não existe fora da sociedade, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (BARROS, 2005, p. 29).

Destaca-se que o princípio dialógico ocorre entre interlocutores como princípio fundador da linguagem, sendo que a significação e o sentido do discurso dependem da relação entre sujeitos, e dos sujeitos com a sociedade; o sentido corre também entre os próprios discursos, pois o texto é um objeto linguístico-discursivo, social e histórico que mantém relações com outros discursos, e isso define o texto como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se cruzam e se completam no interior do texto:

[...] para ele [Bakhtin] a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições [...] a língua é dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos (BARROS, 2005, p. 33).

Esse contato dialógico dos discursos diversos destaca a busca de Bakhtin por examinar os graus de representação da heterogeneidade constitutiva na linguagem, pois preocupa-se com a dimensão histórico-ideológica das manifestações da língua, vez que “a dialogicidade interior do discurso é um acompanhante indispensável da estratificação da linguagem, consequência de seu superpovoamento por intenções heterodiscursivas” (BAKHTIN, 2015, p. 120), além de destacar a importância da discussão de uma natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra, tomando a interdiscursividade como condição da linguagem (BRAIT, 2005, p. 89).

Portanto, em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas de dialetos e de linguagens socioideológicas, sendo exemplos as linguagens de grupos profissionais, de gêneros, de gerações etc. Tal fato leva Bakhtin a definir categoricamente que a língua nunca é única, pois “[...] todas as línguas do heterodiscurso, qualquer que seja o princípio que sirva de fundamento ao seu isolamento, são pontos de vista

específicos sobre o mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 67), e todas elas podem integrar o plano único dos diferentes discursos.

Tem-se, então, o conceito de heterodiscurso, que descreve as estratificações internas de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, linguagens de gerações, de tendências e partidos, autoridades:

Desse modo, em cada dado momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc. Essas “línguas” do heterodiscurso cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas “línguas” sociotípicas (BAKHTIN, 2015, p. 66).

É através do heterodiscurso, dessa estratificação interna de cada língua em cada momento histórico, que Bakhtin considera a premissa do romance como um heterodiscurso social artisticamente organizado, pela diversidade de linguagens e pela possibilidade de dissonâncias discursivas no âmbito individual das personagens (BAKHTIN, 2015, p. 29). Toma-se, portanto, a literatura como gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação da complexa natureza dialógica da linguagem (BRAIT, 2005, p. 96).

Parte-se dessa mesma concepção heterodiscursiva para destacar que a própria linguagem literária está estratificada em linguagens, sendo “heterodiscursiva em seu aspecto semântico-material concreto e expressivo” (BAKHTIN, 2015, p. 63), e é apenas uma das várias linguagens do heterodiscurso contidas numa unidade de língua. Por isso, conforme Brait, mesmo sendo o discurso literário o gênero privilegiado para as análises heterodiscursivas, elas não se limitam à linguagem literária (2005, p. 89).

É neste ponto que se insere a análise do o discurso jurídico como uma das línguas sociotípicas da estratificação heterodiscursiva e destaca seu caráter dialógico. Apesar de

pretensamente neutro, por sua herança positivista, o direito é sócio-historicamente situado, ou seja, como norma, emana demandas legislativas à época; como peça processual, ilustra situações e argumentações assujeitadas e situadas; como julgados, escritos, espelha a reflexão situacional de determinado julgador frente à peculiaridade de casos, de acordo com as normas, doutrinas, jurisprudências, e, também, sua subjetividade; e assim é dialogicamente analisado. O seu aspecto heterodiscursivo aparece na estratificação que se dá pelos organismos específicos de gêneros da linguagem, ou seja, pelos meios de comunicação e vocábulo jurídico específico construído, a linguagem da categoria sociotípica dos juristas, vez que “[e]ssas linguagens evidentemente se distinguem não só por seu vocabulário: envolvem determinadas formas de diretriz intencional, formas de assimilação e avaliação concreta” (BAKHTIN, 2015, p. 63). Assim, essa língua sociotípica também agrega fatores do fazer jurídico, como aplicações situacionais, ou senso comum positivista do sistema de justiça como um todo.

Tanto o discurso literário quanto o discurso jurídico precisam ser analisados dialogicamente, considerando seu entorno de produção e contexto, e analisados como evidentes exemplos das diversas estratificações presentes em uma língua pretensamente única e suas expressões inevitavelmente heterodiscursivas. A ampla análise interdisciplinar na área de Direito na Literatura pode considerar diversos contextos, elementos extratextos, presença de diferentes vozes discursivas, e mudança discursiva pessoal para a profunda abordagem dos temas jurídicos nos textos literários. Isso porque, conforme Bakhtin:

Como resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, não permanecem na língua quaisquer palavras e formas neutras “de ninguém”: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada. A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. [...] todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Portanto, tem-se que a análise linguística a partir dos conceitos de dialogismo e heterodiscurso em Bakhtin é possível e necessária ao estudo da intersecção das áreas de direito e literatura no Direito na Literatura, capaz de abordar o contexto dialogicamente considerado, ressaltando suas condições de produção e possibilidades interpretativas, além de indicar as diversas produções discursivas que abarcam, as diversas vozes e intenções que os compõem no ponto em comum dessas áreas permeadas pela linguagem. Segue-se assim a uma breve análise exemplificativa da crônica “Mineirinho” de Clarice Lispector.

#### **4. A POSSIBILIDADE METODOLÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE DA CRÔNICA “MINEIRINHO” DE CLARICE LISPECTOR.**

Publicado na obra “A legião estrangeira”, de 1964, “Mineirinho” é um texto narrativo do gênero crônica que tem como mote as impressões da autora, narradora e personagem sobre a notílica do assassinato violento de Mineirinho, assassino procurado e assassinado pelo Estado com 13 tiros, que desencadeou sentimentos controversos descritos e escalonados ao longo da narrativa.

Clarice Lispector, conhecida por sua vasta obra narrativa composta por diversos romances, contos e crônicas, focada na metalinguagem e na descrição do subjetivo interior de suas personagens, viveu em Recife e lá teve contato direto com uma realidade de injustiças sociais e misérias; formou-se em Direito, e interessou-se pelo Direito Penal, e em alguns dos seus escritos, ainda na época da faculdade, já era possível perceber a sensibilidade da escritora diante das injustiças sociais (ROMÃO, 2008).

Nota-se, portanto, que na crônica “Mineirinho”, há uma grande influência histórico-social da autora em sua estrutura, sendo o fator social determinante ao valor estético, pois o ponto central de sua trama é o sentimento contraditório despertado pelo evento do assassinato do assassino, precisamente descrito em:

[...] No entanto a primeira lei, a que protege corpo e vida insubstituíveis, é a da que não matará. [...]

Esta é a lei. Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossega, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro me assassina - porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro (LISPECTOR, 2010, p. 30).

Assim, observa-se a situação dialógica no cruzamento das histórias de Mineirinho e da narradora, o diálogo entre o evento impressionante impactando a vida cotidiana da autora a ponto de descrever sua escalada de sentimentos e, neste texto, tornarem-se um só: a narradora parte de sua individualidade e passa a ser “representante do nós”, inserindo-se também ao assassinado Mineirinho ao “querer ser o outro”, pois quer “assimilar o duplo sentido - ou seja, a ida e a volta - das transformações no narrador da história e da história narrada, o que dá no mesmo, as vicissitudes de representação do outro no relato do eu” (GONZÁLEZ, 2016, p. 129).

Na esfera do discurso literário, é possível encontrar, também, diferentes discursos da própria narradora sendo, primeiro, aliviada pela aparente “resolução e justiça” pelos crimes cometidos por Mineirinho quando o apresenta como “facínora”, pois era perigoso e já tinha “matado demais”; depois, pelo restante do texto, e de forma predominante, como questionadora dessa justiça, e de seu próprio lugar nesse sistema de justiça falho que assassinou Mineirinho.

O que justificaria os 13 tiros do estado? Havia situação de legítima defesa que justificasse tal conduta? Tais questionamentos movem os diferentes acontecimentos discursivos que permeiam a subjetividade da autora e narradora da crônica, revelando-se, assim, as nuances da estratificação dos diferentes recursos de linguagens utilizadas para garantir esses diferentes efeitos de sentido, que demonstram as alterações de sentimentos da autora em relação ao evento: primeiro, como facínora, depois,

questionando: “como não amá-lo, se ele viveu até o décimo terceiro dia enquanto eu dormia?” (LISPECTOR, 2010, p. 31).

Os mesmos questionamentos permeiam a intersecção da crônica com o direito. O discurso jurídico também aparece, revelando outra esfera da estratificação dos discursos dentro do próprio texto, primeiro quando se fala em “primeira lei” como “não matarás”. Apesar do apelo religioso para um dos mandamentos católicos, a referência ao Código Penal é inquestionável: Homicídio simples: Art. 121. Matar alguém (BRASIL, 1940).

No decorrer do texto, depreende-se o repúdio não exatamente aos crimes de Mineirinho, que já foram rechaçados pela narradora ao começo, mas sim, ao que permeia a violência desmedida do Estado com o disparo covarde de 13 tiros contra Mineirinho. Neste sentido, aponta-se para o sistema de justiça como um todo, que, apesar das normas positivadas descritas no Código Penal, permite que violências de Estado ocorram de forma desregulada, como se o próprio Estado não devesse cumprir princípios jurídicos de uso proporcional dos meios, ou o próprio respeito ao tipo penal que condena o assassinato (este, prevê punição de reclusão, e não de execução).

Assim, a intersecção do Direito na Literatura está justamente em mostrar, através do texto literário subjetivo, questões pertinentes ao direito, e à sociedade como um todo, levando-nos à reflexão das condições sócio-histórico-interacionistas da narrativa. Mostra-se a sensibilidade de Clarice Lispector ao tratar de tema que expressa a barbárie da violência desmedida de um Estado autoritário:

[...] Se eu não fosse doido, eu seria oitocentos policiais com oitocentas metralhadoras, e esta seria minha honorabilidade. Até que viesse uma justiça um pouco mais doida. [...] Sobretudo uma justiça que se olhasse a si própria, e que visse que nós todos, lama viva, somos escuros, e por isso nem mesmo a maldade de um homem pode ser entregue à maldade de outro homem: para que este não possa cometer livre e aprovadamente um crime de fuzilamento. Uma justiça que não se esqueça que nós todos somos perigosos [...] (LISPECTOR, 2010, p. 33).

Mas, ao final, ainda salva um resquício de esperança e uma fagulha de pensamento revolucionário, de um dia mudar-se essa situação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da recente reestruturação na década de 70, os estudos interseccionais entre Direito e Literatura ainda provêm muito material investigativo, possibilidades de análises e diversas abordagens metodológicas. Considerando o eixo de estudos de Direito na Literatura, a intersecção das áreas ocorre na linguagem, fato que leva à importância de investigar-se tal abordagem a partir de conceitos linguísticos. Partindo-se da pluralidade composicional dos discursos, e da importância de seu contexto extra texto, destacam-se os conceitos de dialogismo e heterodiscurso de Bakhtin para examinar as possibilidades de análises dos textos literários e jurídicos e a profundidade de sua intersecção.

Nesse viés, o exemplo de análise da crônica "Mineirinho" ilustra a aplicação da análise dos conceitos bakhtinianos na intersecção do Direito na Literatura. Trata-se de uma narrativa que escancara questões pertinentes ao contexto social do sistema de justiça como um todo, focado na violência policial desmedida, e como tal ocorrência afeta a narradora ao longo da crônica, levando-a a questionar sua própria posição como indivíduo social.

Portanto, os conceitos de dialogismo e de heterodiscurso são aplicáveis, e necessários às análises de Direito na Literatura, pois abordam as dimensões contextuais das produções discursivas de ambas as áreas, o que permite um panorama de sua elaboração e de sua profundidade significativa. Também, destacam-se ambas as produções discursivas como recortes de línguas sociotípicas, que ao mesmo tempo agrupam outras manifestações discursivas, que os encaixam nas análises pertinentes ao conceito de heterodiscurso.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In.: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** (org.). Beth Brait. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In.: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** (org.). Beth Brait. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.
- CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004. p. 169–191.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, vol. 10, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 29-53.
- FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- GONZÁLEZ, José Calvo. “Sair ao outro”: afetividade e justiça em Mineirinho, de Clarice Lispector. In: **Anamorphosis**. Revista Internacional de Direito e Literatura. v. 2, n. 1, jan.-jun. 2016, p. 123-145.
- KARAM, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. In: **Revista Direito GV**. São Paulo, v. 13, n. 3, set.-dez. 2017, p. 827-865.
- LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**: crônicas; organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- LLANOS, Leonor Suarés. Literatura do direito: entre a ciência jurídica e a crítica literária. Tradução de Henriete Karam. In: **Anamorphosis**. Revista Internacional de Direito e Literatura. v. 3, n. 2, jul.-dez. 2017, p. 349-386.

OLIVEIRA, Amanda Muniz. Direito e Literatura: Um grande mal-entendido: As críticas de Richard Posner e Robert Weisberg ao direito na literatura. In: **Anamorphosis**. Revista Internacional de Direito e Literatura. v. 5, n. 2, jul. - dez. 2019, p. 395-416.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Clarice Lispector: imagem, vida e obra. In: **Estudos avançados**, 22 (64), dez. 2008, p. 349-353.

TRINDADE, André Karam; BERNST, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. In: **Anamorphosis**. Revista Internacional de Direito e Literatura. v. 3, n. 1, jan-jun 2017, p. 225-257.



## PROPOSTAS DIDÁTICAS E HABILIDADES DE LEITURA NO 9º ANO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR PARAIBANO

### DIDACTIC PROPOSALS AND READING SKILLS IN THE 9TH GRADE IN PUBLIC SCHOOLS IN THE INTERIOR OF PARAÍBA

Juliana Soares da Silva<sup>1</sup>

Haddison Flávio Oliveira Farias<sup>2</sup>

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega<sup>3</sup>

#### RESUMO

Observando a atualidade do cenário educacional do país, nota-se uma significativa defasagem associada ao processo de ensino-aprendizagem que se agravou em decorrência da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, propomos (re)pensar práticas de ensino considerando os desafios socioculturais que permeiam a educação. Logo, este trabalho objetiva apresentar resultados advindos de um projeto de extensão realizado em Guarabira-PB. Nessa pesquisa, trabalhamos com base na Matriz de Referência do SAEB, no que tange às habilidades de leitura para o 9º ano, a fim de desenvolvê-las em conformidade com os pressupostos da BNCC. Para tanto, nos valemos das concepções de ensino-aprendizagem de Antunes (1972), Zabala (2010) e Koch (2006), no que diz respeito às metodologias educacionais, gêneros textuais e o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e a construção de cidadãos autônomos e críticos em sua vivência social. A proposta colabora para o aumento da gama de estudos e produções de recursos formativos, que possam orientar os docentes na efetivação de seu trabalho em prol do aprimoramento das habilidades e competências necessárias aos alunos para o convívio social.

---

<sup>1</sup> Estudante de Licenciatura em Letras Português, no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: juliana.soares@aluno.uepb.edu.br

<sup>2</sup> Estudante de Licenciatura em Letras Português, no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: haddison.farias@aluno.uepb.edu.br

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Letras, no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. BNCC. Habilidades de leitura. Prova Brasil.

## ABSTRACT

Observing the current educational scenario of the country, there is a significant gap associated with the teaching-learning process that has aggravated as a result of the Covid-19 pandemic. In this sense, we propose (re) to think of teaching practices considering the sociocultural challenges that permeate education. Therefore, this work aims to present results from an extension project carried out in Guarabira-PB. In this research, we work based on the SAEB reference matrix, regarding reading skills for the 9th grade, in order to develop them in accordance with BNCC assumptions. To this end, we use the conceptions of teaching-learning of Antunes (1972), Zabala (2010) and Koch (2006), with regard to educational methodologies, textual genres and the development of reading skills and construction and the construction of autonomous and critical citizens in their social experience. The proposal contributes to increasing the range of formative resources and productions, which can guide teachers in the realization of their work to improve the skills and skills necessary for students for social life.

**Keywords:** Teaching-learning. BNCC. Reading skills. Prova Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca colaborar com discussões e recursos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, irá propor e (re)pensar, funcionalmente, o desenvolvimento de atividades relacionadas à prática do ensino de Língua Portuguesa dentro da sala de aula, uma vez que tem sofrido uma intensa defasagem causada/agravada, sobretudo, em decorrência da pandemia do covid-19, que acarretou a implantação repentina de um meio remoto emergencial, de maneira diferente do que era convencional.

Isso reflete acerca dos desafios socioculturais da atualidade educacional, que afetam o progresso linguístico dos sujeitos em formação, atuantes na sociedade, bem como interferem na sua receptividade a textos das mais diversas semióticas. Por decurso do ensino emergencial, a falta de interação direta com gêneros textuais/discursivos e empecilhos surgidos da própria metodologia de ensino do docente, em processo de adaptação ao novo modelo

de ensino, findaram por protelar a independência do aluno correlacionada à linguagem.

Dessa forma, objetivamos apresentar resultados de discussões desenvolvidas em um projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, intitulado: *A elaboração de atividades didáticas com foco na prova Brasil para o 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas de Guarabira*, no qual se realizou a análise de formas e meios que se poderiam adotar para evitar/ melhorar o atraso relacionado à aprendizagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que estudam nas escolas da rede pública da cidade de Guarabira, na Paraíba.

Para isso, direcionamos nosso trabalho à perspectiva do aprimoramento de habilidades linguísticas, que atendam a capacidade autônoma de uso da língua visada nas bases de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), no que diz respeito ao eixo de leitura. Assim, desenvolvendo em conformidade aos pressupostos redigidos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seus descritores, voltados à área da linguagem. Isso posto, salientamos que nosso trabalho seguirá um direcionamento metodológico exploratório-qualitativo, ou seja, buscará adentrar e tratar o assunto de forma qualitativa, a fim de levantar dados e resultados referentes ao ensino-aprendizagem na área de leitura. Nosso estudo é de base bibliográfica e documental. A seguir, mostraremos o percurso de construção do projeto de extensão, que resultou neste trabalho.

## 2. PROCEDIMENTOS

O processo de construção do nosso trabalho teve início em junho de 2022 e seguiu algumas etapas: primeiro, ocorreram orientações com o professor coordenador do projeto e os quatro bolsistas extensionistas, o que se sucedeu a partir da entrega prévia de materiais nos moldes do que seria explorado com professores da Educação Básica. Posteriormente, o projeto foi expandido para alunos do curso de Licenciatura em Letras Português, do Centro de

Humanidades da UEPB (*Campus III*), com uma participação média de dez alunos extensionistas, no período de 01 de setembro de 2022 a 20 de outubro de 2022.

Nesse intervalo, foram realizadas reuniões de formação, nas quais discutimos sobre o atual cenário do ensino de Língua Portuguesa e seus eixos de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Foram discutidos ainda, os desafios do retorno às aulas presenciais, para que, a partir disso, pudéssemos produzir propostas de intervenção voltadas para o eixo da leitura e destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Durante todos os encontros com os bolsistas e os extensionistas, elaboramos sequências didáticas e questões com base no SAEB voltadas para os quatro eixos de habilidade de Língua Portuguesa. Para este trabalho em específico, fizemos um recorte a respeito do eixo da leitura.

O produto desses encontros foi a elaboração de duas sequências didáticas, que trabalham os gêneros textuais propaganda-publicitária, cordel e resenha-crítica, a fim de verificar a viabilidade de aplicação nas escolas e eficiência da nossa proposta. Essas sequências didáticas foram apresentadas para três professores da rede pública no município de Guarabira, previamente convidados pelos bolsistas. Além deles, houve a presença de participantes do projeto de extensão.

Nesse encontro com os professores do Ensino Fundamental, aplicamos um questionário com indagações acerca da BNCC, dos Descritores SAEB, sobre sequência didática etc. Em um segundo momento, os bolsistas apresentaram as propostas de sequência didática com os gêneros destacados anteriormente. Por fim, aplicamos outro questionário acerca do que pensam sobre a qualidade do projeto, das sequências didáticas e viabilidade de uso no cotidiano da sala de aula. Os resultados serão apresentados no tópico específico para essa finalidade.

### 3. O ENSINO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como foi mencionado anteriormente, nosso trabalho visa desenvolver as habilidades no processo de ensino-aprendizagem, assim sendo, nos propusemos a observar o ensino sob a perspectiva das competências, ou seja, uma abordagem que evidencia a importância de tratar a educação de forma integrativa, ao invés de mecânica, e simplesmente decorativa, de modo que o indivíduo precisa ser capaz de ir além de decorar fórmulas, formas, classes gramaticais, entre outras normas. Necessita, pois, obter capacidade de associar esses saberes aos seus conhecimentos prévios, conseguindo então autonomia para colocá-los em prática no cotidiano.

É isso que nos propõe Zabala (2010), quando postula sobre o conceito, noção e origem do termo competência e sua relevância para o campo do ensino, destacando aqui, o de Língua Portuguesa. A competência se faz necessária, uma vez que se compreende que, para o ensino de fato atingir sua intenção primeira de formar um indivíduo autônomo, precisa torná-lo eficiente na apreensão dos conhecimentos e sua efetivação no uso prático no convívio social.

Isso significa que há a precisão de se apreender os conhecimentos teóricos e conciliá-los com a execução desses saberes. Dessa maneira, a educação reflexivo-crítica de qualidade é a primordial via de autonomia para o indivíduo, pois, o domínio da leitura é imprescindível para a vivência social do sujeito. Devemos observar que, de forma genérica, partimos de um modelo de ensino mecanicista, que tem seu foco centrado na máxima retenção de conhecimento possível, sem uma preocupação maior voltada a aplicação desses conhecimentos. Dessa forma, se não buscarmos reavaliar estes moldes enraizados na nossa educação, deixaremos de lado a importância de colaborar para que o sujeito desenvolva suas capacidades de modo integral, logo, seja capaz de tornar efetivo o que aprendeu. Nota-se que há uma dificuldade muito grande, ainda por parte dos agentes educacionais, quanto ao

desenvolvimento de uma aprendizagem que de fato gere essa autonomia, assim como nos afirma, Zabala:

A isso deve ser acrescentada a fragilidade do modelo avaliador ao gerar algumas estratégias de aprendizagem dirigidas fundamentalmente à memorização de curto prazo. Esse modelo provoca uma maior dissociação entre teoria e prática, pois os alunos se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará (ZABALA, 2010, p. 17).

Consoante com o que foi dito, também nos ancoramos em Irlandé Antunes, em seu livro intitulado “Aula de Português: encontro e interação”, no qual busca sugerir e orientar práticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa considerando que “[...] ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua.” (ANTUNES, 1972, p.13). Assim, em consenso com a autora, não podemos conceber um ensino desvinculado dos gêneros textuais e suas funcionalidades, uma vez que:

Apesar de muitas “análises sintáticas”, apesar de muitas vezes nos darmos no insano (e inglório!) trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, e outros pormenores classificatórios, apesar de quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo – e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, *que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem.

Nesse viés, existe uma defasagem no ensino relacionada à leitura que se faz anterior aos acontecimentos ocasionados pela pandemia do COVID-19, porém que se agravou em decurso desses. De certo, a prática da Língua Portuguesa na sala de aula tem um enfoque quase total no desenvolvimento de um ensino que possa suprir as expectativas impostas no trabalho, primordialmente, a língua é trabalhada numa perspectiva da gramática normativa. Assim, desguarnecendo os estudos da linguagem que se inclinam

a orientar os discentes em produções e leituras de textos que sejam/estejam contextualizadas em situações discursivas, sociais e culturais.

Desse modo, de acordo com Travaglia, Araújo e Alvim (2019, p. 20) seriam dois os fundamentais princípios, considerados básicos, para desenvolvimento do ensino-aprendizagem de uma determinada língua materna: “[...] a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e b) ter em mente o princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados.” Por isso, se considerarmos que o processo de interação interpessoal dos alunos tenha sido afetado pelo isolamento social, pode-se compreender que suas capacidades interativas e autônomas de entendimento ativo das expressões linguísticas no meio cotidiano demandam, como apresentado por Irlandé Antunes, a prática de atividades que, por sua vez, se diferem métodos de ensino e avaliação da leitura tradicionais vigentes preexistentes ao período pandêmico.

Assim, para executarmos um desenvolvimento contextual das propostas didáticas, pensando na pluralidade social na qual, os indivíduos em formação estão inseridos, nos atentarmos, ao (re)pensar as práticas de ensino, à prerrogativa de funcionamento dos gêneros textuais, nos meios comunicativos sociais efetivos na atualidade. Evidente que tais enunciados se fazem, demonstrando os gêneros textuais como relativos às práticas sociocomunicativas, assim, estão presentes na rotina cotidiana de todos os sujeitos (KOCH; ELIAS, 2006).

#### 4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Sabemos que a educação, genericamente falando, é mais que um direito, sendo, então, uma necessidade básica ao ser humano, uma vez que esse está inserido em um contexto social marcadamente baseado em uma sustentação estrutural comunicativa. Nesse viés, destacamos as diretrizes de bases educacionais brasileiras e como essas almejam, em sua construção

ideológica, uma maior regularidade/equidade do ensino no Brasil, exercendo assim a função de nortear o trabalho conjunto que segue do âmbito Federal, passando pelos estados e municípios até chegar de fato as escolas e professores.

As leis, órgãos e diretrizes da Educação têm se voltado à tarefa de desenvolver, por meio de uma metodologia construtivista, um plano educacional que contemple a desenvoltura das competências e habilidades dos alunos. São termos muito frisados na BNCC, mas já discutidos e trabalhados em outros documentos anteriores a ela. Dito isso, trataremos brevemente dos pressupostos instituídos no SAEB e de sua aplicação para o ensino: sua funcionalidade é de ser um sistema de aferição da qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. A medida de qualidade pressupõe determinados parâmetros, nem sempre explícitos ou destacados, sobre quando da discussão de uma avaliação sistêmica (BAUER; SILVA, 2005). Nessa acepção, esse sistema é basicamente um termômetro estatístico de como anda a educação no país, cujos objetivos, sumariamente, são monitorar a qualidade do sistema de educação básica e fornecer às instituições públicas os meios avaliativos e orientações de projetos educacionais, com vista ao alcance de melhores resultados (BAUER; SILVA, 2005).

Por conseguinte, nota-se que, apesar de questionáveis as influências externas e motivações implícitas ao SAEB em sua proposição, esse sistema tem uma finalidade socioeducativa muito importante de levar a reflexão crítica sobre a relevância do ensino que ajude o aluno/indivíduo a atingir um protagonismo necessário, em relação aos seus próprios estudos. Logo, não é só de formulações que se faz a Educação, mas é, principalmente, da forma como as teorias chegam a uma prática efetiva em sala de aula.

Tendo evidenciado ao longo deste trabalho a defasagem no âmbito da leitura, principalmente em um contexto pós pandêmico, desenvolvemos um material didático voltado aos professores de Língua Portuguesa, no qual, apontamos possíveis formas metodológicas de se trabalhar com o eixo da leitura no 9º ano do

Ensino Fundamental. Organizamos nossas propostas seguindo esse esquema:

I- Iniciamos a proposta com uma leitura deleite;

II- (**motivação**) trabalho com a oralidade, leitura de imagens relacionadas à temática dos gêneros a serem trabalhados;

III- (**interpretação**) Trabalho com a leitura, questionamentos/sondagem acerca do que lemos, para construir um posicionamento crítico e entender sobre os conhecimentos prévios dos alunos;

IV- (**leitura do gênero escolhido**) Trabalho com a análise linguística, leitura coletiva seguido de questões que virão contribuir para uma construção reflexiva acerca da temática principal do texto;

V- (**Produção escrita**) Trabalho com o eixo da escrita, por fim, depois de termos construído algumas noções sobre a funcionalidade e características do gênero abordado, solicitamos uma produção escrita dentro do mesmo gênero, a qual aborda temáticas de cunho social, cultural, religioso, entre outros.

Observamos que, fazendo uso dos quatro eixos de linguagem, a atividade didática torna a leitura e o aprendizado mais significativos ao aluno, uma vez que o conteúdo não é simplesmente lançado, e sim construído junto a eles. Por isso, tendo em vista o público alvo da proposta do nosso projeto de extensão, foi organizado um momento formativo para professores de Língua Portuguesa da rede pública da cidade de Guarabira-PB, a fim de apresentar uma proposta com duas sequências didáticas, e, ainda, mediante essa apresentação, conseguirmos também colher dados, a fim de identificar a proporção da dificuldade dos alunos no que se refere ao eixo da leitura e, se nossa proposta, de alguma forma, contribui para atenuar essas dificuldades. A seguir, veremos um recorte dos dados coletados expressos nas figuras 1 e 2:

Figura 1.

**QUESTIONÁRIO I – 1º momento da formação**

PROFESSORES	1	2	3
<b>IDADE</b>	33 ANOS	27 ANOS	56 ANOS
<b>SEXO</b>	MASCULINO	MASCULINO	FEMININO
<b>3- Você conhece os Descritores de Língua Portuguesa para o eixo da Leitura?</b>	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO
<b>6- Para trabalhar o eixo de leitura, que tipo de intervenção pode ser feito com esses alunos?</b>	Uma roda de leitura diária, para que o aluno explique um livro que o chamou atenção sem a obrigatoriedade de sala de aula/disciplina.	Inicialmente trazer leituras de acordo com a realidade em um desses alunos.	Iniciar a leitura na sala de aula com trechos criativos, e diversificados para que os educandos se interessem.

Fonte: Material produzido pelos autores

Figura 2.

**QUESTIONÁRIO II: 3º momento**

PROFESSORES	1	2	3
<b>2- Você acha que a forma como trabalhamos com os eixos de Língua Portuguesa, principalmente o da leitura, atendem de forma satisfatória as demandas dos currículos escolares?</b>	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO
<b>8- Você acredita que esse conteúdo seria proveitoso e benéfico ao desenvolvimento das habilidades de leitura para o 9º ano?</b>	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO

Fonte: Material produzido pelos autores

Nesses fragmentos, apresentamos questões anteriores e posteriores à explanação da nossa proposta didática, que objetivou fazer um percurso inverso do que comumente ocorre em sala de aula. Ao invés de apresentar-se o conceito e depois a funcionalidade do gênero textual, buscou-se partir do texto explicitando suas funções práticas, para só depois conceituar as particularidades de cada gênero em construção.

Assim, procurando aproximar o máximo possível as teorias metodológicas em função dos reais contextos do ensino na sua aplicação prática. Para tanto, buscamos conciliar a experiência de professores - de Português atuantes na área - a conhecimentos e experiências acadêmicas dos graduandos - de Letras Português, para que esses conhecimentos contribuíssem na construção de um material didático que contemple as necessidades mais emergentes do ensino de Língua Portuguesa, no que tange à leitura. Passando agora às questões dos extensionistas apresentadas nas figuras 3 e 4:

Figura 3.

QUESTIONÁRIO I: 1º momento da formação

EXTENSIONISTAS	1	2	3	4	5
<b>IDADE</b>	33 ANOS	30 ANOS	29 ANOS	25 ANOS	27 ANOS
<b>SEXO</b>	FEMININO	FEMININO	MASCULINO	MASCULINO	MASCULINO
<b>PERÍODO</b>	9ª	Desbloqueada	6ª	8ª	8ª
<b>1- Você conhece os Descritores de Língua Portuguesa para o eixo da Leitura?</b>	(X) SIM ( ) NÃO	( ) SIM (X) NÃO	( ) SIM (X) NÃO	(X) SIM ( ) NÃO	( ) SIM (X) NÃO
<b>3- O que você espera encontrar em sala de aula em termos do nível de desempenho dos alunos quanto ao eixo da leitura?</b>	Bom (X) Regular ( ) Ruim ( )	Bom ( ) Regular ( ) Ruim (X)	Bom ( ) Regular (X) Ruim ( )	Bom ( ) Regular (X) Ruim ( )	Bom ( ) Regular (X) Ruim ( )

Fonte: Material produzido pelos autores

Figura 4.

QUESTIONÁRIO II: 3º momento

EXTENSIONISTAS	1	2	3	4	5
<b>3- Acredita que essa proposta seria eficiente para se aplicar em sala de aula, principalmente nesse contexto pós-pandêmico, tendo em vista, o retorno às aulas presenciais?</b>	(X) SIM ( ) NÃO				
<b>8- Pensando nas diretrizes da BNCC, você acredita que a nossa proposta trabalha bem o eixo da leitura?</b>	(X) SIM ( ) NÃO				

Fonte: Material produzido pelos autores

Chegamos, assim, à seguinte reflexão: como evidenciam ambas as partes, todos ou a maioria conhecem os descritores curriculares referentes ao eixo da leitura e, por conseguinte, como esses demonstram a necessidade de se trabalhar a leitura de modo integrado. É também destacada a expectativa dos extensionistas que, por sua vez, esperam encontrar em turmas de 9º ano um nível de leitura de regular a ruim. Esses pensamentos

são reforçados, quando os professores levantam suas sugestões de trabalho com a leitura, já que levantam a necessidade de se discutir sobre proficiência dos alunos e também demonstram que a leitura de modo geral não é entendida como um ato intrínseco à aula, mas como um momento que deve acontecer durante a aula.

Nessa perspectiva, só é entendida como leitura a específica decodificação de algum gênero textual, quando, de fato, leitura seria a compreensão e proficiência do aluno em relação aos mais diversos gêneros textuais, sendo o discente, assim, capaz de interpretar, produzir e se expressar mediante sua habilidade de leitura e, conseqüentemente, domínio da língua/linguagem. Logo, no momento posterior à apresentação da nossa proposta, os professores e extensionistas denotam suas percepções a respeito da eficiência das atividades didáticas mostradas e é unânime o consenso de que, em vias práticas, essas atividades seriam benéficas ao ensino, principalmente em vista do desenvolvimento das habilidades de leitura tão fundamentais para o aluno em vários aspectos de sua vida social, especialmente em provas e exames nacionais de educação, como a exemplo das aplicadas pelo SAEB, do qual nos valem dos descritores de habilidades desejadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o cenário pandêmico e toda fragilidade escolar, que foi escancarada com o retorno às aulas presenciais, tornou-se necessário (re)pensar formas de trabalhar com as atividades no eixo de leitura, na fase de readaptação ao ambiente do ensino. Dessa

forma, só partindo do contexto real da sala de aula, na qual o professor faz-se atuante, é que se pode estabelecer uma melhor forma de atuação com as habilidades de leitura específicas desejada para aquela série/ano de ensino.

Nesse sentido, o intuito do nosso trabalho é auxiliar os professores a agir mediante uma diversidade de déficits associados à leitura, sendo assim, nada impede que a proposta apresentada seja adequada ao público-alvo a quem irá ser direcionada, uma vez que não é uma "receita" a qual deve ser seguida à risca, e sim uma orientação que designada, através de consistentes bases teóricas, ideias acerca de uma metodologia aplicável no contexto visado.

Assim, através dos trabalhos desenvolvidos no projeto de extensão, do qual a temática abordada neste artigo originou-se, tornou-se evidente, ao analisarmos a realidade dos esforços de ensino voltados à leitura, que, para atender a necessidade de uma nova demanda relacionada ao ensino da língua e linguagem, é preciso também orientar os professores em formação, e aqueles já atuantes, para a possibilidade de propostas atualizadas, uma vez que nem sempre é fácil acessar esse tipo de projeto ou materiais, para levar para suas salas de aula.

Por fim, considerando que nossa pesquisa surgiu primordialmente de um projeto de extensão, sugerimos que mais projetos como este, que visam dar enfoque na contribuição para com escolas públicas e suas atividades trabalhando os eixos de ensino, sejam ofertados, pois a amplitude desse campo é propícia para a execução de muitas outras análises e investigações que podem contribuir para o bem estar da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.09-37.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandré Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133–152, 2005.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p.101-114

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa** (recurso eletrônico). Uberlândia: EDUFU, 2ed, 2019.

## SENTIDOS DE *POESIA* E/OU *POEMA* EM UM EXERCÍCIO PROPOSTO NO LIVRO DIDÁTICO

### SENSES OF POETRY AND/OR POEM IN AN EXERCISE PROPOSED IN THE TEXTBOOK

Lavínia Costa Sousa<sup>1</sup>

Camila Vieira dos Santos<sup>2</sup>

Adilson Ventura<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos das palavras *poesia* e *poema*, a partir do recorte de um exercício do livro didático dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar (2015), dedicado ao 7º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica das Escolas Públicas. Para tanto, o presente trabalho é pautado na perspectiva da Semântica do Acontecimento (SA), teoria que pode ser entendida como uma semântica histórica da enunciação. Dessa forma, para este trabalho, pretendemos 1) identificar as relações de sentidos da palavra *poesia/poema*, apresentados no livro didático, em um enunciado específico, 2) aplicar os mecanismos teóricos da Semântica do Acontecimento, propostos com Eduardo

---

<sup>1</sup> Graduanda do VIII semestre em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica – GEPES. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: laviniacostasousa2018@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda do VIII semestre em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica – GEPES. Voluntária de Iniciação Científica. E-mail: camila\_vieira\_2@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Linguística pela UNICAMP. Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Participa do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (LAPELINC) e Laboratório de Pesquisa e Estudos em Sintaxe e Semântica (LAPESS) e dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa e Estudo em Semântica (GEPES) e Linguagem, Enunciação, Discurso (LED). E-mail: adilson.ventura@gmail.com.

Guimarães; e 3) discutir a confusão de sentidos que incapacita o aluno de criar, espontaneamente, uma poesia, restando-lhe apenas a análise linguística. Os procedimentos de análise para a realização deste trabalho serão propostos por Guimarães, sendo eles a reescrituração e a articulação, a paráfrase e a representação dos sentidos pelo Domínio Semântico de Determinação (DSD) e, por fim, pela discussão de como esses sentidos se apresentam. Sendo assim, como principais resultados de nossa análise, temos que os sentidos de poesia demonstrados no livro didático se constituem na consideração de que o aluno não é considerado sujeito capaz de produzir um texto poético, que lhe é apresentado como pretexto para análise gramatical dos enunciados que se referem aos termos poesia e poema.

**Palavras-chave:** Livro didático. Poesia/poema. Semântica do Acontecimento. Sentidos.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the meanings of the words poetry and poem, from the excerpt of an exercise from the textbook by the authors Willian Cereja and Thereza Cochar (2015), dedicated to the 7th year of Basic Education in Public Schools. Therefore, the present work is based on the Semantics of Event (AS) perspective, a theory that can be understood as a historical semantics of enunciation. Thus, for this work, we intend 1) to identify the meaning relationships of the word poetry/poem, presented in the textbook, in a specific statement, 2) to apply the theoretical mechanisms of the Semantics of the Event, proposed with Eduardo Guimarães; and 3) discuss the confusion of meanings that disables the student to spontaneously create poetry, leaving only linguistic analysis. The analysis procedures for carrying out this work will be proposed by Guimarães, being the rewriting and the articulation, the paraphrase and representation of meanings by the Semantic Domain of Determination (DSD) and, finally, by the discussion of how these meanings are presented. Therefore, as the main results of our analysis, we have that the meanings of poetry demonstrated in the textbook are constituted in the consideration that the student is not considered a subject capable of producing a poetic text, which is presented to him as a pretext for grammatical analysis of the utterances. referring to the terms poetry and poem.

**Keywords:** Textbook. Poetry/poem. Event Semantics. Senses.

## 1. INTRODUÇÃO:

É sabido que o livro didático, sendo um material distribuído obrigatória e gratuitamente para todas as escolas públicas brasileiras, contribui bastante para o ensino de língua portuguesa

e é correto afirmar que eles orientam práticas pedagógicas relevantes para o ensino. No entanto, temos observado, em nossos estudos, que alguns livros trazem definições em que não há discussões sobre o que seja a poesia e o que seja o poema e este é um tipo de texto muito recorrente nos livros.

Observamos, ainda, que os livros didáticos atuais, ao trazerem um poema para leitura, em seguida e na maioria dos casos, solicita que o aluno responda algumas questões relativas à classificação do sujeito e do predicado presente nos versos do poema, por exemplo, restringindo-o a um pretexto para a análise sintática, uma vez que não há discussão sobre a significação do poema. Isso ainda limita o trabalho de professor que não tem oportunidade de apresentar outras possibilidades de aprendizagem. E é considerando que os livros didáticos são caracterizados como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados para mediar a relação ensino-aprendizagem nas escolas, que podemos dizer que os sentidos que são construídos no livro didático, muitas vezes de forma indireta, afetam consideravelmente o modo como os alunos irão entender um determinado conceito. E isto influenciará de modo decisivo como o aluno irá, futuramente, se relacionar como o objeto a qual o conceito se refere como, por exemplo, com o que seja identificado como poema ou poesia.

Face ao exposto, temos nos questionado de que maneira o livro didático constitui, em exercícios propostos, o sentido de poesia e/ou poema para o aluno e, com isso, temos partido da hipótese de que o sentido de poesia e/ou poema que trazem os livros didáticos considera que o aluno é incapaz de produzir um texto poético, o que somente lhe é apresentado com pretexto para análise gramatical. Para tanto, definimos como objetivos 1) Analisar o sentido da palavra poema e/ou poesia em um enunciado, de um exercício presente no livro didático dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Guimarães, dedicado aos alunos do 7º ano do ensino fundamental; 2) Aplicar os mecanismos de análise da Semântica do Acontecimento,

propostos por Eduardo Guimarães; e 3) Entender como os sentidos do que seja poesia e/ ou poema, identificados no livro didático, considera o aluno inserido no processo do saber e para quem toda e qualquer atividade linguística se destina e como esses sentidos contribuem para a formação do leitor de poemas.

Para compor o nosso material, recortamos um exercício proposto, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa (CEREJA; COCHAR, 2015), do 7º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos os procedimentos de análise, como a articulação, a reescrituração, a paráfrase e o Domínio Semântico de Determinação (DSD), trazendo o modo como temos tratado o sentido, pela cena enunciativa, na produção do agenciamento político da enunciação, todos apresentados por Eduardo Guimarães (2018). Ademais, utilizamos, ainda do método da sondagem em que foi possível observar várias ocorrências da palavra poesia, considerando apenas uma análise para este trabalho, fazendo recortes para observar o sentido constituído e a sua relação com o enunciado completo, apresentado no livro didático.

Para tanto, demonstraremos, por meio desses procedimentos de análise, como chegamos às hipóteses citadas para a demonstração das relações de sentido, que giram em torno da palavra poesia e/ou poema.

No tocante a estrutura, o presente artigo apresenta uma introdução na qual é apresentada uma descrição do tema de estudo e sua relevância. A seguir é apresentada uma fundamentação teórica sobre a Semântica do Acontecimento, teoria proposta por Eduardo Guimarães. Em seguida, são apresentadas as análises realizadas e os resultados encontrados em relação ao objeto de estudo. Por fim, temos as considerações finais realizadas por meio de reflexões a respeito da temática, análises e resultados encontrados neste trabalho.

## 2. A Semântica do Acontecimento:

O presente trabalho é pautado na perspectiva da Semântica do Acontecimento (SA), teoria que pode ser entendida como uma semântica histórica da enunciação. A Semântica do Acontecimento foi proposta por Eduardo Guimarães, em 2002, na obra *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Nessa obra, o autor concentrou-se no estudo da designação como fundamento para pensar as relações da linguagem com o mundo. Para Guimarães (2002), o que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro. Ele argumenta que um acontecimento é diferente de outro porque recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma projeção de futuro de sentidos (GUIMARÃES, 2002). É a partir disso que há avanços por grupos de estudos que estudam a Semântica do Acontecimento. Face ao exposto, as reflexões que apresentaremos a seguir estão inseridas no projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Pesquisa e Semântica – GEPES, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em Vitória da Conquista, coordenado pelos professores Adilson Ventura da Silva e Jorge Viana Santos. Dentre os trabalhos desenvolvidos no GEPES, todos vinculados a Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida pelo professor Eduardo Guimarães (UNICAMP), temos realizado análises enunciativas sobre o funcionamento da linguagem em materiais didáticos, apresentando a discussão sobre o sentido de diversos termos. E fruto dessas discussões, temos feitos algumas observações a respeito do sentido da palavra poesia e/ou poema em livros didáticos, na relação com outros termos dos enunciados analisados.

Dentro da SA, a enunciação se refere ao momento em que algo é dito, tratando-se do acontecimento do dizer. Considerando que o enunciado é a unidade de análise para a semântica, esse acontecimento se define como as relações de linguagem, que

ocorre dentro de um espaço específico de enunciação e que produz a significação, isto é, o sentido.

O político para a SA, no espaço de enunciação, é um conflito no qual há uma distribuição desigual das línguas e dos direitos a falar, e diríamos mais, há uma disputa incessante pelos sentidos que a língua constitui. E esses conflitos se dão nos espaços de enunciação e são as multiplicidades de enunciados, embora haja apenas uma língua nesse espaço, por exemplo. Isso porque o funcionamento de uma língua também está relacionado a fatores externos, condições históricas e variáveis, demonstrado por um conflito político de enunciação que é linguístico. Em síntese, podemos dizer que “a enunciação não se dá a partir de uma simples vontade ou intenção do locutor, mas sim a partir de relações tomadas na história.” (VENTURA, A. et al, 2022) Relação essa que, considerando o sujeito e a própria língua, é uma prática política, que permite a instauração do conflito entre as relações enunciativas.

Podemos citar ainda o conceito de temporalidade que é considerado levando em conta os tempos constituídos para cada enunciação, não sendo constituídos de forma linear, uma vez que:

[...] o presente recorta um memorável, que um passado que está constituindo os sentidos na enunciação, ou seja, não é o que ocorre antes, ou todo o que vem anteriormente ao acontecimento da enunciação ou mesmo uma memória pessoal que se tem sobre os fatos, mas é o que o próprio acontecimento recorta como um certo passado que está funcionando ali (VENTURA, A. et al., 2022).

Sendo assim, a temporalidade é parte da constituição dos sentidos das expressões em um enunciado, enquanto enunciado de um texto. Isto é decisivo para que possamos tirar o estudo do sentido para uma situação particular em um contexto específico, pois remetemos a constituição dos sentidos a uma historicidade. Essa historicidade não se dá como fatos no tempo, mas histórias de enunciações passadas que o próprio texto recorta. Além disso, este presente da enunciação, projeta sentidos, o que chamamos de

futuridade, que são possibilidades de sentidos futuros ou ainda, dito de outro modo, é a própria constituição do que seja a interpretação. Assim, em nossa análise, iremos discutir, através das paráfrases, alguns desses sentidos projetados e que constituem, de certo modo, o que muitos leitores irão considerar o que seja poesia.

A SA tem como objetivo “[...] compreender o funcionamento da linguagem e das línguas” (GUIMARÃES, 2018, p. 7). Isto é, o estudo da linguagem somente é possível tomando como base a significação que, por sua vez, é produzida pela enunciação. Na Semântica do Acontecimento, o sentido se dá no momento da enunciação. Assim, de acordo com Eduardo Guimarães (2018), para a compreensão de como se constitui esse sentido, é preciso atentar-se a dois procedimentos enunciativos presentes em um texto: a reescritura e a articulação. Diante disso, a constituição dos procedimentos para análise das relações de sentidos dos enunciados ocorreu pautada nesses dois procedimentos enunciativos.

A reescritura é definida como o modo de relação sobre o qual se rediz o que foi dito. Esse modo de relação enunciativa constitui formas diferentes no acontecimento do dizer. A reescritura pode ser classificada em: repetição, substituição, elipse, expansão e condensação. Em síntese, essas relações de reescritura funcionam para a construção de enunciados, utilizando elementos que remetem a enunciados de um acontecimento anterior, para (re) produzir outros novos sentidos. Por outro lado, a articulação corresponde a “[...] uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 51). A articulação se define nas relações de predicação, complementação, caracterização, determinação, dentro do acontecimento de um enunciado. Nesse sentido, a articulação se refere às relações de contiguidades linguísticas, e essas relações atuam na organização dos enunciados. Nos valem ainda do teste parafrástico que é de fundamental importância para as análises semânticos dos acontecimentos, uma vez que “a paráfrase é parte integrante das relações de sentido do acontecimento que se

ção a partir das articulações e reescrituras" (SOUZA; VENTURA, 2019). Para analisar os aspectos do enunciado, Guimarães (2018) utiliza o Domínio Semântico de Determinação- DSD, a fim de representar, com símbolos específicos, os sentidos das construções linguísticas e as suas relações (GUIMARÃES, 2018).

### 3. ANÁLISES E RESULTADOS

Como material para a nossa análise, temos o recorte de um exercício do livro didático dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar (2015), disponibilizado aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica das Escolas Públicas. No enunciado do exercício em questão, encontramos o sentido de poesia apagado, servindo apenas ao pretexto da análise gramatical. Desse modo, observaremos, a seguir, como se dá o sentido de *poesia*, ou do termo *poema*, no exercício proposto no livro didático selecionado, referentes ao poema *História de janela nº. 2*, do escritor suíço Heinz Manz. Recortamos, então, o enunciado da questão de número 1<sup>4</sup>.

1. Uma das qualidades dos **poemas** está na economia de recursos, isto é, no fato de que, com poucas palavras, os poetas conseguem, por exemplo, **descrever uma cena do cotidiano** e extrair **poesia** dela. No **poema** lido, em **cada uma das estrofes** pelo menos um verbo foi suprimido. Descubra que verbo ou que verbos estão subentendidos **em cada uma das estrofes** (CEREJA; COCHAR, 2015, p.61, grifos nossos).

Partindo do exercício, podemos dividir o enunciado da seguinte forma: (En1) *Uma das qualidades dos poemas está na economia de recursos*; (En2) *isto é, no fato de que, com poucas palavras, os poetas*

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, nos limitamos a discutir alguns aspectos referentes à reescrituração e à articulação, deixando outros aspectos interessantes para um próximo trabalho, tais como a Cena Enunciativa, a Argumentação e a Temporalidade. Para ver alguns desses aspectos discutidos em uma outra análise, remetemos a um trabalho em que participamos que está em *Professor (des)profissional: Sentidos em peças publicitárias*, disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9676>.

*conseguem, por exemplo, descrever uma cena do cotidiano e extrair poesia dela; (En3) No poema lido, em cada uma das estrofes pelo menos um verbo foi suprimido; (En4) Descubra que verbo ou que verbos estão subentendidos em cada uma das estrofes.*

Em um primeiro momento, percebemos que a palavra *poemas*, presente no primeiro enunciado, se articula com *está na economia de recursos*, em uma relação de incidência, pois ao se articular com a primeira parte do enunciado: *Uma das qualidades dos*, infere uma característica do poema, por sua estrutura não exigir muitos elementos. Além disso, essa primeira parte também é uma articulação por caracterização, pois *economia de recursos* estabelece, em um conjunto, uma das características de *poemas*, pois há a generalização de *poemas*, por *economia de recursos*. E isso interfere em um sentido de poesia que sempre está associada a economia de recursos, levando o leitor a crer que o poeta sempre se valerá dessa economia para produzir seus textos, e que textos que ferem esse princípio não entram na classificação de poesia. Com essa classificação, encontramos um outro sentido em funcionamento para poesia: a de que ela sempre é determinada pela parte escrita que possui, necessariamente, algumas regularidades.

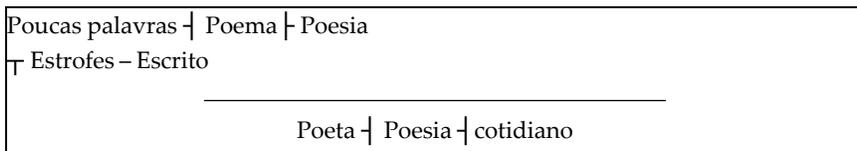
Ainda na primeira parte do enunciado, a expressão *economia de recursos* é reescrita por *isto é, no fato de que, com poucas palavras, os poetas conseguem, por exemplo, descrever uma cena do cotidiano e extrair poesia dela*, na segunda parte do enunciado, em uma relação de substituição. Isso porque esse enunciado define e exemplifica que uma das características dos poemas é a pouca utilização de palavras. Nesse mesmo enunciado, *os poetas conseguem, por exemplo, descrever uma cena do cotidiano e extrair poesia dela*, a palavra *poesia*, então, determina *dela*, que por sua vez, é reescrita por *uma cena do cotidiano*, em uma relação de substituição. É interessante notar que poesia aparece reescrita por poemas, mas não estabelecendo uma relação de sinonímia. Isso porque o enunciado analisado infere que a poesia está no cotidiano, ao passo que poema compõe a parte escrita, subordinada a regularizações. Ou seja, poema e poesia não produzem os mesmos sentidos, o que instaura um conflito de

sentidos entre poemas, poesia e poeta, como sendo o único capaz de extrair poesia do cotidiano, apagando a possibilidade que os alunos têm de interpretar, produzir, lhes restando apenas a análise gramatical.

Em seguida, na terceira parte do enunciado: *No poema lido, em cada uma das estrofes pelo menos um verbo foi suprimido*, as palavras *no e lido*, determinam *poemas*, que por sua vez, é reescrita por *em cada uma das estrofes pelo menos um verbo foi suprimido*, em uma relação de substituição, pois especifica o sentido da palavra *poemas*. Essa relação também é percebida pelo fato de que estrofes compõem o sentido de poesia, ao apresentar uma característica dela.

Por fim, a quarta parte do enunciado: *Descubra que verbo ou que verbos estão subentendidos em cada uma das estrofes*, redireciona a interpretação e compreensão que o aluno deve ter sobre o sentido do poema que foi lido. Não havendo qualquer discussão sobre o sentido e o objetivo que a poesia tem, a abordagem do livro traz apenas a análise de verbos em sua descrição puramente gramatical. Com isso, obtivemos o seguinte DSD:

### 3.1 Domínio Semântico de Determinação



Legenda: Símbolos (|, |) indicam determinação de um termo em relação a outro; (-) indica relação de antonímia.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022

Desse modo, pela representação do DSD acima, temos que a palavra *poesia* determina *poemas*, que por sua vez é determinada por *poucas palavras*, indicando que toda poesia se apresenta por meio de poemas, pela utilização de poucos elementos escritos. Em contrapartida, a palavra *estrofes*, determinada por *poemas*, indica a modalidade escrita do poema e se apresenta em uma relação de

antonímia entre *poeta*, *poesia* e *cotidiano*, pois o poeta, e não qualquer outra pessoa, é definido como alguém que extrai poesia do cotidiano, e poema se constitui de poucos e não muitos recursos verbais.

Para melhor observarmos esse funcionamento, a partir do DSD construímos algumas paráfrases que serão discutidas logo a seguir:

- A. Poesia se apresenta por meio de poemas, na utilização de poucos recursos escritos;
- B. Poesia é descrição de uma situação do cotidiano;
- C. Apenas o poeta é quem pode “extrair poesia do cotidiano”;
- D. Poesia é apresentada como pretexto para a análise linguística do aluno, que não é capaz de criar poemas.

Em A, temos uma paráfrase na qual coloca o modo como a poesia se apresenta e isso traz uma questão a qual não será trabalhada aqui, que é o gênero poema. Porém, além disso, há uma explicação do que seja poema e, por conseguinte, de como a poesia se apresenta, através de poucos recursos escritos. Esta colocação faz com que se crie um sentido de que tanto poesia quanto poema são textos pequenos, com poucas palavras. Pensando-se que é um livro didático, este sentido construído pode constituir uma futuridade de que sempre que for ler um poema e observar a poesia, será um texto pequeno. Isso, de certa forma, apaga de que existem muitos poemas constituídos de muita poesia e que são extremamente longos. Como o livro didático é um importante lugar para a construção de leitores, esse apagamento pode levar a muitos alunos, possíveis leitores de poesia, a considerar somente textos pequenos como poesia, não considerando textos longos como poéticos. Além disso, pensamos também que apaga outros gêneros como sendo poéticos, tais como prosa poética, romances, ensaios, etc.

Em B, ao se considerar o sentido de que a poesia é uma descrição de uma situação cotidiano, ou seja, com esse sentido, há um certo posicionamento de que a poesia se faz somente a partir de situações reais que qualquer um pode vivenciar. Aqui podemos dizer que há um apagamento de que se pode usar a imaginação ou

a fantasia para se compor algum texto que traga a poesia. Ao se construir esse sentido, temos que se pode criar uma futuridade de que a poesia é vinda diretamente da vida particular de quem a escreveu, o que, por sua vez, constrói um sentido muito divulgado no senso comum e até mesmo no ensino de literatura, de que ao se saber a vida do poeta sabe-se exatamente o que o texto significa. Isso podemos ver em perguntas contidas em livros didáticos e mesmo em certos exames de vestibular e similares, em que a interpretação do texto é dada diretamente a partir da vida do autor do texto. Isso, a nosso ver, também apaga a possibilidade do poeta ter imaginado coisas diferentes de sua própria vida, como por exemplo, obras do autor Fernando Pessoa e seus heterônimos, que não estão vinculadas diretamente à sua vida.

Em C, a paráfrase nos mostra uma questão de hierarquia muito importante, pois é só alguém considerado como poeta que pode extrair a poesia do cotidiano, ou seja, coloca-se uma categoria para que um autor seja um poeta e somente ele que irá extrair a poesia do cotidiano. E isso, de certo modo, afasta do aluno a possibilidade de fazer poesia, pois, conforme vimos nas outras paráfrases, a poesia somente aparece em poemas, ou seja, em um texto escrito, retirando outras formas de expressão de expressar a poesia. Outra futuridade aí inscrita diz respeito ao político na língua, pois instaura um conflito de quem pode fazer poesia, mesmo que outros façam e, por conta do conflito, não se é considerado como poesia.

Em D, a paráfrase nos mostra uma construção de sentidos no qual a poesia é somente um pretexto para que se faça uma análise linguística, sendo que uma análise linguística de um modo bem específico, que é baseada na gramática normativa. De certa forma, esta paráfrase encampa e direciona o sentido de todas as outras, pois, no caso, poderíamos gerar uma outra paráfrase, como em:

D.1- Já que o aluno não pode fazer poesia, ele lê poemas e aprende gramática.

Paráfrase que demonstra o sentido da divisão do espaço de enunciação, uma divisão política, na qual alguns podem escrever

poesias, que são os poetas, e quem não pode escrever poesias, então deve ler os textos pequenos, que estão no cotidiano, para aprender gramática. Também, nessa divisão, projeta-se um futuro de sentidos no qual somente uns poucos escolhidos poderão escrever e, por conseguinte, entender a poesia inscrita nos poemas.

Portanto, poesia é uma descrição que o poeta faz, a partir de uma situação do cotidiano que, necessariamente, se vale de poucas palavras para compor essa descrição, ou seja, um poema. Sendo assim, esse conceito acarreta uma confusão de sentidos que incapacita o aluno, inserido no processo do saber, de criar espontaneamente, uma poesia. Além do que, as questões gramaticais apresentadas só fazem com que ele não veja um poema de outra forma, senão como pretexto para a análise linguística.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, temos observado que o modo com o ensino e o livro didático considera os sentidos de termos como poesia e/ou poema nos enunciados, pela relação com outros termos tem grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois essas considerações conduzem as reflexões em sala de aula, demonstrando como os sentidos impactam na vida dos alunos.

Assim, com as análises que empreendemos nesse trabalho, observamos importantes funcionamentos na constituição de sentidos de poesia e de poema nesse exercício no livro didático.

Podemos dizer, em uma espécie de paráfrase que resume a nossa análise, que a poesia é "um texto com poucas palavras, feito por um poeta a partir de seu cotidiano e que, quem não é poeta, só lhe resta fazer análise gramatical".

Como demonstramos nas análises, há todo um conflito de sentidos que cria uma hierarquia a respeito de quem pode fazer e também entender poesia, já que só entende a poesia quem a faz, quem não a faz fica somente na gramática do poema.

Nos perguntamos se, ao ler um poema e, em seguida, se depararem com definições mal fundamentadas que tenham a

intenção de analisar uma classe gramatical, será que o aluno não verá uma poesia, seja dentro ou fora da escola, de outra forma senão como um pretexto para análise sintática? Será que os sentidos apresentados não direcionam a compreensão dos alunos sobre outros textos? Sabemos que além de dificultar o processo de interpretação do aluno, limita o trabalho do professor em sala de aula.

Podemos depreender que são os sentidos constituídos para o que seja poesia e/ou poema no livro didático que desenvolvem os modos de ler poesia, na formação do aluno leitor de poemas. Os sentidos que os livros didáticos trazem sobre poema/poesia afetam o modo como os alunos lerão e compreenderão o gênero e quais sentidos eles devem mobilizar para interpretá-lo.

## REFERÊNCIAS

- CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do Acontecimento**: Um estudo enunciativo da designação. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, enunciação e sentido**. Campinas: Pontes, 2018.
- SIGLIANI, Livia Cristina de Souza; SOUZA, Danilo Sobral de; SOUSA, Lavínia Costa; VENTURA, Adilson. Professor (des)profissional: Sentidos em peças publicitárias. In: Seminário Gepráxis, VIII Seminário nacional, IV Seminário internacional., 2021, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos**: E-ISSN 2596-7613. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9676.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- SOUZA, Danilo Sobral de; VENTURA, Adilson. Paráfrase: um mecanismo de análise semântica do acontecimento. In: **Revista**

**Ecos**, vol.26, Ano 16, nº 01. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4163/3327>.  
VENTURA, A. ; BARROS, S. S. ; TAVARES, R. C. ; FERRAZ, M. A. S. ; SANTOS, C.V.; SOUSA, L. C. ; JESUS, D. R. A tira e os seus sentidos: um espaço de enunciação analisado pelo livro didático? Análise Semântica em uma tira e seus respectivos exercícios em livros didáticos adotados para o ensino de Língua Portuguesa. In: WATCKOSKI, Ricardo Boone CHINAGLIA; Josiane Pereira Fonseca; NOCCIOLI, Carlos Alexandre Molina (org.). **Educação no Brasil e sua Conjuntura**: tendências, desafios e perspectivas. 1ed. São Paulo: Gráfica Editora, 2022, v. 1, p. 184-200.



## A COCONSTRUÇÃO DA NARRATIVA: UM OLHAR PARA OS DADOS DE UMA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA E MULTIMODAL

### THE CO-CONSTRUCTION OF NARRATIVE: A LOOK AT A YOUNG CHILDREN'S DATA FROM A DIALOGIC-DISCURSIVE AND MULTIMODAL APPROACH

Mariana Zeferino<sup>1</sup>

Alessandra Del Ré<sup>2</sup>

Marlete Sandra Diedrich<sup>3</sup>

#### RESUMO

O tema deste trabalho é a coconstrução do discurso narrativo na experiência de aquisição da linguagem por S., no período de 1;7 a 5;0. Trata-se de um estudo de caso, naturalístico, qualitativo e longitudinal. Para a análise desses dados, partimos de uma abordagem dialógico-discursiva, a partir das teorias de Bakhtin e do Círculo (VOLOCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), que levam em conta o caráter social e dialógico da língua(gem). Entendemos que a criança entra na língua através dos gêneros discursivos, a partir da troca verbal com o outro. O discurso narrativo da criança (FRANÇOIS, 2004) é heterogêneo e constitui um modo particular e singular de *mise en mots*. O sentido na construção de histórias e de experiências vividas ou imaginadas é dialogicamente construído, através de movimentos discursivos presentes no encadeamento dos enunciados entre eu-outro. Tal perspectiva admite o olhar para a linguagem em sua realização multimodal, considerando os gestos, o olhar, a prosódia e as produções vocais

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/FCLAR; mariana.zeferino@unesp.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/FCLAR, Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil; del.re@unesp.br

<sup>3</sup> Doutorado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Professora da Universidade de Passo Fundo; marlete@upf.br

como elementos linguísticos mobilizados pela criança na coconstrução de narrativas (DE ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017). Assim, o objetivo é mostrar como o discurso narrativo é coconstruído por S. e pelo adulto, no período de 1;7 a 5;0, a partir da análise dos movimentos de continuidade e deslocamento (FRANÇOIS, 2005, 1996; SALAZAR-ORVIG, 2014b), observando como os recursos multimodais utilizados por S. contribuem para a coconstrução de narrativas em diálogo. Com isso, é possível afirmar que a construção da narrativa em diálogo permite a apropriação desse discurso pela criança narradora e possibilita sua gradual autonomia narrativa.

**Palavras-chave:** Narrativas infantis. Aquisição da Linguagem. Dialogismo. Multimodalidade.

### ABSTRACT

The theme of this work is the co-construction of the narrative discourse in the experience of language acquisition by S., in the period from 1;7 to 5;0. This is a longitudinal qualitative naturalistic case study. For the analysis of this data, we depart from a dialogic-discursive approach, based on the theories of Bakhtin and the Circle (VOLOCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), who consider the social and dialogic character of language(gem). We understand that the child enters the language through the discursive genres, from the verbal exchange with the other. The child's narrative discourse (FRANÇOIS, 2004) is heterogeneous and constitutes a particular and singular mode of *mise en mots*. Meaning in the construction of stories and of experienced or imagined experiences is dialogically constructed, through discursive movements present in the enchainment of the enunciations between I-other. Such a perspective admits looking at language in its multimodal expression, considering gestures, looks, prosody and vocal productions as linguistic elements mobilized by the child in the co-construction of narratives (DE ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017). Thus, the aim is to show how narrative discourse is co-constructed by S. and the adult, from the age 1;7 to 5;0, from the analysis of continuity and discontinuity movements (FRANÇOIS, 2005, 1996; SALAZAR-ORVIG, 2014b), observing how multimodal resources used by S. contribute to the co-construction of narratives in dialogue. In this way, it is possible to affirm that the construction of the narrative in dialogue allows the appropriation of this discourse by the child narrator and enables her gradual narrative autonomy.

**Keywords:** Children's narratives. Language acquisition. Dialogism. Multimodality.

## 1. INTRODUÇÃO

A narrativa (fictícia ou real, oral ou escrita) está presente desde muito cedo na vida da criança. Como bem coloca Girardello (2007, p. 7), ela

Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias [...] E a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.

Entendemos que a criança entra na língua(gem) via gêneros do discurso (FRANÇOIS, 2004; VOLOCHINOV, 2018) que circulam nos meios sociais dos quais ela participa (escola, casa dos avós etc.), por meio da troca de enunciados com o outro. Dessa forma, partimos de uma abordagem dialógico-discursiva, a partir das teorias de Bakhtin e do Círculo (VOLOCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), que levam em conta o caráter social e dialógico da língua(gem). Nessa perspectiva, é *na* e *pela* relação de interação com os interlocutores e com os discursos que circulam que os sujeitos se constituem, atravessados pelas vozes sociais que advêm dessas relações.

A perspectiva dialógico-discursiva assumida admite o olhar para a linguagem em sua realização multimodal. Dessa forma, compreendemos que os gestos, o olhar, a prosódia e as produções vocais também são elementos linguísticos mobilizados pela criança que, juntamente com a palavra, contribuem para a coconstrução do sentido do discurso narrativo. Para a identificação e classificação desses gestos, baseamo-nos em Ávila-Nobrega e Cavalcante (2012) e De Almeida e Cavalcante (2017).

Quanto à narrativa, tomamos como base os estudos do filósofo e linguista Frédéric François (1996), para quem ela é entendida como discurso, construção linguageira cujo sentido se dá no encadeamento entre enunciados, nas relações dialógicas e nos movimentos discursivos de continuidade e de deslocamento. O autor, também numa perspectiva dialógico-discursiva de base bakhtiniana e em diálogo com autores como Vygotsky (2005, 2009), destaca a importância da interação e do dialogismo para se pensar a linguagem da criança.

O objetivo da reflexão que aqui apresentamos é, portanto, mostrar como o discurso narrativo é coconstruído por S. e pelo adulto, no período de 1;7 a 5;0, a partir da análise de modalidades de produção de sentidos: os movimentos de continuidade e de deslocamento (FRANÇOIS, 2005, 1996; SALAZAR-ORVIG, 2014b), observando o papel dos recursos multimodais utilizados pela criança nesse processo.

Os dados de S. (1;7 a 5;0) foram registrados em situações naturalísticas (contexto familiar), transcritos e analisados nas normas CHAT/CLAN (MACWHINNEY, 2000) e fazem parte do banco de dados do grupo NALingua-CNPq (DEL RÉ *et al.*, 2016)<sup>4</sup>. Trata-se de um estudo de caso, de caráter longitudinal e de cunho qualitativo, cujos dados.

Ao coconstruir narrativas, imaginadas ou vividas, a criança simboliza, na e pela linguagem, diversos mundos e realidades possíveis. Essa perspectiva nos permite olhar para os diferentes modos de funcionamento da linguagem (FRANÇOIS, 2015), ou seja, a construção e a organização do sentido e do discurso que se dão na relação *singular* entre criança e adulto interlocutor, levando em consideração questões sobre língua(gem) e cultura, o que abre espaço para a possibilidade da existência de diferentes modos de

---

<sup>4</sup> Considerando que os dados pertencem ao Banco NALingua (CNPq, [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25793](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25793)), instituído em 2008, eles são dispensados de avaliação pelo Sistema CEP/CONEP segundo Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07/04/2016 (parágrafo único, inciso V).

significação na construção de narrativas (FRANÇOIS, 2004). Com isso nos distanciamos de um ponto de vista “adultocêntrico” das narrativas construídas pelas crianças, ponto de vista esse marcado pela visão de que, quando se trata da linguagem da criança, sempre falta algo. São questões teórico-metodológicas como essas apontadas brevemente nesta introdução que traremos, a seguir, de forma um pouco mais detalhada.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O olhar que propomos para este trabalho difere de outros propostos por outros trabalhos que colocaram foco nas narrativas infantis (SPINILLO, 1993; 2001; MELO, 2008; SMITH, BORDINI, SPERB, 2009; MIRANDA, 2000; OLIVEIRA, 2004), na medida em que nos interessam os movimentos discursivos e a multimodalidade presentes na narrativas que são coconstruídas na relação com o outro, com o interlocutor que participa das trocas interativas. Mas antes de trazermos essas noções, é preciso compreender o contexto em que elas aparecem.

### 2.1 A abordagem dialógico-discursiva

Os autores do Círculo de Bakhtin não trataram da linguagem da criança em específico, apesar de mencionarem, em alguns momentos (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), a aquisição da língua materna. Ainda assim, as reflexões teóricas propostas por Bakhtin (2010, 2011) e Volóchinov (2018, 2019) – sobretudo no que diz respeito à natureza social e dialógico-discursiva da língua(gem), que constitui e é constituída pelos sujeitos (aqui criança e adulto) – contribuem com um novo olhar para os fenômenos presentes no processo de aquisição da linguagem pela criança e, neste estudo, particularmente, para a coconstrução do discurso narrativo.

A língua, nessa perspectiva, se materializa na forma de enunciados concretos (orais e escritos) produzidos e

compreendidos pelos sujeitos no interior das interações discursivas, dentro de um determinado campo ou esfera social de atividade humana de uso da língua. Cada campo “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.262), ou seja, os *gêneros do discurso*, que moldam e organizam nossas atividades discursivas (BAKHTIN, 2018). Segundo Bakhtin (2011, p.282-283)

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).

Partimos, então, do princípio de que a criança entra na língua(gem) pelo gênero, pois ela “adquire enunciados que fazem parte de um *cenário*: o das conversas em família, das festas de aniversário, da praia etc., o que significa que existe todo um universo linguístico que acompanha essas situações” (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014a, p.26).

Na esteira dessa reflexão, é a entrada da criança nos mais diferentes gêneros discursivos de práticas languageiras que faz com que ela mobilize determinadas estruturas linguísticas (FRANÇOIS, 2004), como aquelas da narrativa e seus elementos (PERRONI, 1992). Por isso, a entrada da criança no universo simbólico da língua(gem) via gêneros do discurso é de natureza essencialmente dialógica, uma vez que é na e pelas trocas enunciativas com o outro (na forma de um diálogo), em contextos significativos (a casa dos avós, a escola, as festas de aniversário, as viagens em família, as idas ao parque etc.), que ela se apropria, aos poucos, dos diferentes

*modos de funcionamento* e de uso da língua(gem). Isso nos mostra que “a criança que aprende a falar não vai da língua (com uma espécie de caixa de ferramentas linguísticas) à fala (como um conjunto de usos da língua em contexto), mas dos discursos dos outros ao discurso de si” (FRANÇOIS, 2004, p.25 *apud* DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

Esse caráter dialógico atribuído aos enunciados está relacionado, portanto, a dois fundamentos. Primeiro, destaca-se a orientação social de todo enunciado, pois é sempre orientado para um ouvinte, um outro (presente ou presumido) e, assim, sua compreensão ativa e responsiva, sua concordância ou discordância, sua percepção avaliativa. Enunciamos algo *para alguém* dentro de uma determinada *situação* sócio-histórica, sendo o auditório e a situação determinantes do próprio tema e da estilística do enunciado.

Segundo porque todo e qualquer enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Ou seja, dialogamos com enunciados anteriores (ecos discursivos e dialogais mais imediatos ou mais distantes) e com os que virão depois. Contudo, ao mesmo tempo que um enunciado é social, ele é também singular:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que ainda não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) Todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2011, p.326).

No que diz respeito ao entendimento da noção de diálogo, Bakhtin/Volóchinov (2018) deixam claro que não se trata tão somente da interação face a face e das réplicas do cotidiano, mas compreendem diálogo num sentido mais amplo (e.g. entre obras literárias, entre discursos). Na linha desse pensamento, Salazar-

Orvig (2014b, p.15) comenta sobre o estatuto que o termo “diálogo” assume se o compreendemos não apenas como interação entre indivíduos (adulto-criança), mas também como participação dos sujeitos na construção de um espaço compartilhado de sentidos – o que Bakhtin/Volóchinov chamam de *relações dialógicas* –, no interior do qual são colocadas em prática a alternância de papéis e a troca de turnos, fundamentos adquiridos pela criança ao longo de sua experiência *com* e *na* língua(gem).

Dessa forma, a singularidade das narrativas analisadas neste estudo advém justamente da relação entre o eu e o outro, da forma como criança e adulto organizam e coconstroem o sentido e o discurso narrativo, da especificidade de sua maneira singular de significar (FRANÇOIS, 2015).

## 2.2 Os movimentos discursivos

A partir da proposta bakhtiniana de que todo enunciado responde, em maior ou menor grau, a outros enunciados e aos enunciados dos outros, François (2005) propõe um olhar para a descrição dos movimentos do discurso. Esses movimentos estão ligados à dinâmica das trocas verbais (dialogismo) e vão se tecendo no interior do diálogo. Ou seja, os movimentos discursivos advêm dos encadeamentos de enunciados entre os sujeitos durante a interação verbal. Nas palavras do autor:

Um ponto de vista se opõe a outros pontos de vista. Ele retoma-modifica o discurso de outrem e, nesse sentido, sua forma de se manifestar não é indiferente, pois o que vai fazer sentido não é o enunciado como tal, mas seu movimento em relação ao que o precede, tanto no caso de um encadeamento *in situ* com um interlocutor real quanto no caso de uma relação com uma tradição cultural e com leitores ausentes (FRANÇOIS, 2005, p.65 *apud* DELAMOTTE, 2021, p.122).

Assim, todo movimento, ou seja, toda atividade responsiva, está em continuidade (retomada-modificação) ou descontinuidade (deslocamento: de mundo, de gênero, de ponto de vista etc.), em

convergência (afinidades) ou divergência (rupturas) com o enunciado que o precede e com o que o sucede (projeção da recepção do interlocutor). É a partir desses encadeamentos, dessas modalidades de produção de sentidos, que se produzem os efeitos de sentido do discurso.

Neste trabalho, voltamos o nosso olhar para as narrativas coconstruídas em diálogo entre adulto e criança, observando os movimentos discursivos de continuidade e descontinuidade e os elementos multimodais que S. mobiliza para compor o sentido de suas narrações. Nessas interações face a face, os ecos dialogais (oriundos dos movimentos discursivos), sociais e culturais são mais transparentes, a compreensão e responsividade entre os enunciados são mais imediatas. A heterogeneidade – “tanto de construção pela criança, quanto da leitura/interpretação feita pelo adulto” (TFOUNI, 1997, p.240) – é constitutiva do espaço dialógico do jogo narrativo, proposta que nos faz supor que há diversos modos de significação na construção de narrativas (FRANÇOIS, 1996, 2005).

### 2.3 A multimodalidade

Como dito anteriormente, esse outro olhar para a linguagem trazido pela perspectiva dialógico-discursiva nos permite compreender os gestos, expressões faciais, prosódia etc. e as produções vocais como co-participantes da coconstrução de sentido do discurso narrativo e, para tanto, a fim de dar conta da análise desse conjunto de elementos nos alinhamos aos trabalhos de Cavalcante (DE ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017), que parte da proposta de Kendon (1972, 1980) e McNeill (1985, 1992), concebendo língua(gem) como instância multimodal.

	Gesticação	Gestos preenchedores	Emblemas	Pantomimas	Sinais
<b>Gesto-fala</b>	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
<b>Gesto-propriedades linguísticas</b>	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<b>Gesto-convenções</b>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
<b>Gesto-caráter semiótico</b>	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Fonte: De Almeida; Cavalcante, 2017.

O quadro apresenta um continuum dos gestos, composto por quatro instâncias (gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções e gesto-caráter semiótico) que estão em relação com a obrigatoriedade ou não de presença de fala. Quanto a essa proposta tipológica e descritiva, De Almeida e Cavalcante (2017) apontam uma divergência em relação ao que Kendon e McNeill consideram que seja a pantomima. Em seus dados, as autoras identificaram pantomimas produzidas com a presença de fala, enquanto no continuum de Kendon esse gesto tem ausência obrigatória de fala. Concordamos com De Almeida e Cavalcante (2017), uma vez que no corpus analisado também nos deparamos com pantomimas acompanhadas da fala.

## 2.4 Que olhar lançar para a narrativa?

No Brasil, o trabalho de Maria Cecília Perroni (1992) acerca do desenvolvimento do discurso narrativo a partir de um olhar socioconstrutivista é bastante conhecido e reconhecido na área de Aquisição da Linguagem e nas outras com as quais faz interface. Nele, a autora toma como unidade de análise a interação criança e adulto interlocutor básico e reconhece a natureza dialógica do discurso narrativo.

De acordo com Perroni, aos dois anos a criança produz suas primeiras *tentativas de narrar*, através de eliciações do adulto, e é a interpretação deste que torna os enunciados da criança parte da

narrativa. Aos três anos, a criança utiliza recursos e estratégias de construção do discurso narrativo, a saber, *colagem*, *combinação livre* e *apoio no presente*, que constituem uma *técnica narrativa primitiva*. Nesse momento a autora também identifica três tipos de narrativas: “estórias”, “relatos” e “casos”. É somente aos 4;0/4;6 de idade é que a criança é vista, de fato, como narradora, pois há uma grande transformação dos papéis: ao passo que ela adquire maior autonomia discursiva, o adulto se torna menos ativo.

Dessa forma, a autora conclui seu trabalho com a afirmação de que é preciso “reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase com a capacidade gradual da criança de representar a si mesma como narrador, seu interlocutor e a situação de interlocução, que regem *o que, para quem e quando narrar.*” (PERRONI, 1992, p.XX, *grifos da autora*)

Podemos dizer que ela, de certa forma, identifica movimentos discursivos de continuidade e de descontinuidade (*colagem*, *combinação livre* e *apoio no presente*), que são recursos e estratégias de coconstrução da narrativa pela criança. Fazemos apenas uma ressalva com relação à afirmação da autora de que a criança só se constitui como narradora por volta dos 4;0 ou 4;5, quando ela já ordena temporal e causalmente os eventos narrados e passa de um estágio em que não constrói sozinha suas narrativas para a sua constituição como narradora autônoma.

Discordamos dessa posição, pois, ao nosso ver, trata-se de diferentes modos de estar da criança na língua(gem) e, portanto, na narrativa, compreendendo que antes de ser capaz de narrar de forma autônoma, ela o faz em coconstrução com o outro, nesse caso os adultos interlocutores. Essa conduta discursiva de coconstrução do discurso narrativo parece ser um indício de como a “tutela” (*scaffolding* ou andaime, de Bruner *et al.*, 1976) do adulto contribui para a apropriação pela criança de estruturas narrativas, por meio de sua entrada nesse ou naquele gênero (conto de fadas, relato de experiências etc.). As construções narrativas acontecem essencialmente dentro de/grças ao contexto dialógico, e é dentro desse contexto que a criança se constitui como narradora cada vez

mais ativa na construção do discurso, adquirindo uma gradual autonomia narrativa nesse processo.

Além disso, para Frédéric François (1996, 2004), a narrativa é um fenômeno discursivo, construção linguageira, cujo sentido (efeito narrativo) só pode ser compreendido através dos movimentos discursivos oriundos tanto da atividade de produção desses textos quanto da compreensão responsiva dos mesmos pelo interlocutor. O autor não nega a existência de elementos essenciais da narrativa (temporalidade, dramatização, avaliação), mas não está preocupado em identificar uma estrutura fundamental canônica equivalente às narrativas dos adultos ou fazer uma análise estrutural desse discurso. François privilegia as construções singulares, as transgressões e a capacidade da criança de mobilizar elementos dramáticos (FRANÇOIS, 1996).

Trazemos, a seguir, um dado para vislumbrarmos o funcionamento do discurso narrativo alinhado aos princípios teóricos aqui adotados. Contudo, lembramos que a presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e, por isso, as categorias de análise ainda estão em processo de elaboração e refinamento.

No episódio em questão, S. (2;9;12) está tomando banho na banheira<sup>5</sup>. A criança (CHI) brinca com alguns brinquedos enquanto interage com a observadora (OBS). S. coloca o boneco Júlio, personagem da série infantil brasileira “Cocoricó”, em cima de uma saboneteira e o deixa boiar na água. As palavras sublinhadas na transcrição indicam a ênfase dada pela criança na entonação/mudança na prosódia.

---

<sup>5</sup> Por motivos de preservação da imagem da criança, optamos por não colocar imagens nas quais o corpo dela ficaria à mostra (gestos das linhas 13,17, 23).

PARTICIPANTES	FALA	MULTIMODALIDADE
1. CHI:	ele fica aí no mar e cai e o peixe [= peixe] morde ele bem gandão. Bem forte.	Gesto icônico: levanta o braço esquerdo e abre a mão.
2. OBS:	hmmm.	
3. CHI:	e aí eu vo pô [=pôr] ele bem bem condido [= escondido] lá na na foreta [= floresta] poque tem o <u>lobo-maau!</u>	Pantomima: ao dizer “lobo mau”, CHI levanta o braço esquerdo imitando o lobo.
4. OBS:	ahhh! (risos) tem o lobo mau na floresta?	
5. CHI:	é.	
6. OBS:	mas não é só na historinha?	
7. CHI:	nãão...é só na na ecolinha.	
8. OBS:	na escolinha?	
9. CHI:	o lobo corre corre corre e come tudo o docinho da vovozinha e o Chapeuzinho.	Pantomima: ao dizer “corre, corre, corre” CHI estende os dois braços para frente.
10. OBS:	annn!	
11. OBS:	coitadinha da vovó e da Chapeuzinho.	
12. OBS:	e depois que que acontece com o lobo?	
13. CHI:	o lobo bateu na porta...e aí <u>pode entra netiinha.</u>	Pantomima e gesto icônico: ao dizer “bateu na porta”, CHI estende o braço à frente com o punho fechado, e ao dizer “pode entrar, netinha” ela coloca a mão ao redor da boca.
14. OBS:	(risos) e aí?	
15. CHI:	e aí o lobo maau...	
16. OBS:	an.	
16. CHI:	pra barriga dele a vovozinha e xxx a	Gesto icônico: CHI coloca a mão em sua barriga.

	chapeuzinho vermelho na barriga dele.	
17. CHI:	e aí o Chapeuzinho e a Chapeuzinho e a vovozinha...grito <u>socorro socorro!</u>	
18. OBS:	que que ela queria?	
19. CHI:	queria i [=ir] na casa dele.	
20. OBS:	annn.	
21. CHI:	tinha <u>o lobo-maaaau.</u>	Pantomima: ao dizer "mau" CHI faz um gesto com a mão, como que para passar medo.
22. OBS:	(risos) e depois no final que que acontece no final da história?	
23. CHI:	na história?	
24. OBS:	é... o que que acontece?	
25. CHI:	acontece <que ele bateu na porta toc toc > [>]	Pantomima: CHI bate na borda da banheira.
26. OBS:	<Que que acontece com o lobo? > [<]	
27. CHI	e aí olho num buraco [=buraco] assim e chamo <u>Chapeuzinho Vermeelho .</u>	Gesto icônico: coloca a mão ao redor dos olhos para mostrar que está olhando no buraco.
28. OBS:	ahhh mas depois que ele ele engoliu a vovozinha e o e a Chapeuzinho... <o lobo ? > [>]	
29. CHI:.	<não> [<]	
30. CHI:	Não.	
31. OBS:	não?	
32. CHI:	ele come tudo mnha mnha mnha.	Pantomima: leva as mãos na boca como se estivesse comendo.
33. OBS:	annn e depois?	
34. CHI:	e depois...	

35. OBS:	alguém abriu a barriga do lobo pra tira a Chapeuzinho e a vovó ?	
36. CHI:	é.	Emblema: acena a cabeça que sim.
37. OBS:	quem...quem que foi?	
38. CHI:	É... o.... ééé o lobo!	Gesto de apontar com o polegar aberto e o dedo indicador para a frente.
39. OBS:	não era o caçador?	
40. CHI:	é!	Emblema: acena a cabeça que sim.
41. OBS:	era o caçador num era? que foi lá e abriu a barriga?	
42. CHI:	é o lobo-mau morde essa barriga deles.	
43. OBS:	(risos).	
44. CHI:	e aí o lobo mau...ele nada bem devagarzinho bem devagarzinho o Júlio e ele fica e ele fica saindo e põe.  %com: CHI retorna ao contexto imediato.	

Nessa cena bastante longa, que dura cerca de um minuto e meio, os objetos presentes no mundo real desencadeiam uma narrativa ficcional (deslocamento de gênero), coconstruída entre a criança e a observadora. S. parece fazer uma relação entre a palavra “escondido” e “a floresta” (deslocamento de mundo) do conto de “Chapeuzinho Vermelho”. O que se percebe aqui é que a criança inicia a narrativa, mas é a observadora que, conhecendo a história, reage e responde ativamente aos enunciados de S., fazendo comentários (e.g. turno 11) e perguntas sobre o enredo para que ela dê continuidade: “É... o que que acontece?”, “E aí?”, “E depois?” (operadores da narrativa). A partir dessas intervenções do adulto, a criança segue sua narração (movimentos de continuidade),

trazendo inclusive sua contribuição para o texto, por meio de expansões do tema e das ações da história que introduzem novos elementos de significação.

Percebe-se que a ordem cronológica dos eventos da narrativa original não é seguida, pois na primeira vez em que o personagem “lobo” é introduzido (turno 9), entende-se que ele já está dentro da casa da vovozinha porque inclusive já comeu os doces. Contudo, no turno 13, é ele quem bate à porta. Nesse enunciado, ainda, a criança muda a entonação e fala “como se” fosse o lobo (“Pode entrar, netinha”), o que causa mais estranhamento. Tudo isso poderia ser motivo de invalidação da história da criança por parte da observadora, que, no entanto, entra no jogo narrativo da criança.

Além da presença do discurso direto (turno 17), outro elemento importante são os gestos, igualmente significativos, e que acompanham boa parte da produção narrativa de S. . Eles, inclusive, parecem surpreender a observadora, fazendo-a rir, juntamente com a entonação/prosódia dada pela criança às falas das personagens. Os gestos icônicos identificados por nós nas produções de S. dizem respeito a um tipo específico de gestos da categoria “gesticulação”. Os gestos icônicos (MCNEILL, 1992; 1997) são descritos por CAVALCANTE (2018, p.10) como “[...] estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia [...]”. As pantomimas são gestos que podem ou não ser acompanhados da presença de fala, podendo simular ações, representar objetos, personagens e narrar sequências de uma história.

Ademais, nessa narrativa, os ecos discursivos distantes anteriores (portanto, o outro nível de dialogismo) também ficam mais evidentes quando a criança ou o seu interlocutor convocam para o discurso situado no aqui-agora da enunciação a história ou elementos da história de Chapeuzinho Vermelho.

Figura 2. Alguns dos gestos mobilizados por S. durante a narrativa.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da breve análise apresentada, podemos vislumbrar a importância do papel ativo-responsivo do outro na coconstrução da narrativa em diálogo. O sentido só é compreendido por meio dos movimentos discursivos de continuidade e de descontinuidade oriundos das trocas e dos encadeamentos entre os enunciados da criança e do adulto, bem como dos elementos multimodais (gestos e prosódia) usados por S. É também dessa forma que o discurso narrativo se constrói. Portanto, não podemos dizer que não estamos diante de uma criança narradora simplesmente porque ela não organiza temporal e causalmente os eventos, assim como também não podemos dizer que ela não é narradora porque ainda não possui total autonomia narrativa.

A narrativa compreendida desse ponto de vista (FRANÇOIS, 1996, 2004) nos permite olhar para a relação criança-adulto interlocutor como um espaço singular de construção do sentido, pois é a forma singular como constroem e organizam o discurso que torna essas produções narrativas tão singulares. Assim, os modos de funcionamento da língua(gem), juntamente com as questões culturais, garantem a possibilidade da existência de diferentes modos de significação na construção de narrativas, ao invés da priorização de um modo de narrar baseado em uma estrutura narrativa fundamental, nos moldes das produções dos adultos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. T. M. C. B. de.; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **LETRÔNICA**, v. 10, p. 526-537, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. . Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Signotica** (UFG), v. 24, p. 469-491, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, S. M. B. de A. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. 2015. 209 f. Dissertação, (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8900>.

DELAMOTTE, R. Trocas entre adultos e crianças e entre crianças: figuras de uma atividade responsiva. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 115–134 / Eng. 114, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48189>. Acesso em: 14 dez. 2022.

DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2014a. v. 1. 171p.

DEL RÉ, A; HILARIO, R. N.; RODRIGUES, R. A.. O corpus na língua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. **Artefactum**. (Rio de Janeiro), v. 13, p. 1-16, 2016.

DEL RÉ, A. *et al.*. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso . v. 16, p. 12-38, 2021.

DIEDRICH, M. S. A criança e as narrativas: a inserção do discurso no mundo. **Anais do XXXV ENANPOLL**, 2020.

FRANÇOIS, F. **Práticas do Oral**. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FRANÇOIS, F. **Enfants et récits**: mises en mots et “reste”. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2004. Disponível em: <https://books.openedition.org/septentrion/14787?format=toc>.

Acesso em: 10 outubro2021.

FRANÇOIS, F. **Interprétation et dialogue**: chez des enfants et quelques autres. New edition [online]. Lyon: ENS Éditions, 2005. Disponível em: <<http://books.openedition.org/enseditions/30203>>.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. Tradução de Guacira Marcondes Machado Leite. In: DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

GIRARDELLO, G.. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C; CABRAL, G. S. (org.). **Infância**: Imaginação e Educação em debate.. 1a.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, v. , p. 39-57.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES Project**: Tools for Analyzing Talk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

MELO, L. E. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. vol. 6, p. 20-27, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5242/2496>.

MIRANDA, S. L. Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência. **Revista Symposium**, 4, número especial, 50-59.

OLIVEIRA, J. G. **Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro**. 222f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8811>.

PERRONI, M. C. . **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SALAZAR-ORVIG, A. A inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ, A.; DE

- PAULA, L.; MENDONÇA, M. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014b.
- SMITH, V.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bLf8BkjSNMR3KGRgqxqT5ft/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 outubro2021.
- SPINILLO, A. G. Era uma vez e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em psicologia** (online). v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993, p 67-77.
- SPINILLO, A. G A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J., SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. 1. Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.
- TFOUNI, L. V.; FRANÇOIS, F. . Teorias Práticas: Práticas do Oral. **REVISTA DA ANPOLL**, v. 3, p. 237-240, 1997.
- VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOSTKY, L.S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 2009.
- WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 17, p.89-100, 1976.

# O USO DA "ASSOCIAÇÃO" COMO RELAÇÃO DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

## THE USE OF "ASSOCIATION" AS A MULTIMODAL REFERENCING RELATION IN LANGUAGE ACQUISITION

Maykon Renan Ferreira de Aguiar<sup>1</sup>

Alyne Maria da Silva Melo<sup>2</sup>

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega<sup>3</sup>

### RESUMO

A finalidade deste trabalho é apresentar uma análise da negociação de sentidos de 01 criança com Síndrome de Down através da relação de associação na referenciação multimodal em cenas interativas. Objetiva-se com isso, analisar o uso da relação de referenciação multimodal "associação" no processo de aquisição de linguagem de uma criança com Síndrome de Down; procuramos, ainda, compreender a influência que os contextos interativos desempenham na relação criança-adulto. Como aporte teórico, utilizamos Ávila-Nóbrega (2017), que, assim como em nosso trabalho, é tratada a questão da gesticulação e do direcionamento do olhar, ocupam lugar também na matriz da produção vocal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Os nossos dados foram coletados na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB, onde a criança analisada frequenta semanalmente. Os encontros dessa criança foram iniciados no ano de 2014 e vigoram até o presente ano. Esses dados são armazenados em mídia DVD e cada cena de atendimento tem, em média, 30 minutos. Nossa análise foi realizada de modo qualitativo, e, em nossos resultados, conseguimos perceber a importância da associação para o auxílio na construção do engajamento com a criança, como também um recurso multimodal que atua como um facilitador no processo de aquisição da linguagem. **Palavras-chave:** Aquisição de Linguagem. Associação. Síndrome de Down.

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação em Letras – Língua Portuguesa; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; e-mail: maykon.aguiar@aluno.uepb.edu.br

<sup>2</sup> Estudante de Graduação em Letras - Língua Portuguesa; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; e-mail: alyne.melo@aluno.uepb.edu.br

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Letras; Universidade Estadual da Paraíba; Guarabira, PB; e-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br

## ABSTRACT

The purpose of this work is to present an analysis of the negotiation of meanings of 01 child with Down Syndrome through the association relation in multimodal referencing in interactive scenes. The objective is to analyze the use of the multimodal referencing relation “association” in the language acquisition process of a child with Down Syndrome; we also sought to understand the influence that interactive contexts have on the child-adult relationship. As a theoretical contribution, we used Ávila-Nóbrega (2017) who, as in our work, deals with the issue of gesticulation and gaze direction, which also occupy a place in the matrix of vocal production (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Our data were collected at the UFPB School of Phonoaudiology Clinic, where the analyzed child attends weekly. This child's meetings began in 2014 and continue until the present year. This data is stored on DVD media and each service scene lasts, on average, 30 minutes. Our analysis was carried out qualitatively, and, in our results, we were able to perceive the importance of the association to help build engagement with the child, as well as a multimodal resource that acts as a facilitator in the language acquisition process.

**Keyword:** Language Acquisition. Association. Down Syndrome.

## 1 INTRODUÇÃO

A chamada trissomia do 21, ou, Síndrome de Down, é compreendida ou caracterizada como um erro da distribuição dos cromossomos. A Síndrome pode vir devido a causa das relações internas entre mãe, pai e criança. Os próprios pais podem ter alguma alteração cromossômica e passar para o filho, inclusive a própria Síndrome de Down. No mais, ela é entendida como um “atraso mental” quando há, por exemplo, a comparação com outras crianças que não tenham sido diagnosticadas com a mesma (COELHO, 2016).

A pessoa que tem Síndrome de Down possui diversas dificuldades em ações que, para a grande parcela da população brasileira e mundial, são simples de serem realizadas. Isso, por sua vez, se dá graças à diferenciação que há na construção e percepção cognitiva de um e de outro indivíduo. No entanto, essa “falta” de realização de algumas atividades não resume ou decreta a posição social que as pessoas com Síndrome de Down desempenham em seu meio, uma vez que isso não as torna inferior, mais lentas ou

sequer menos capazes, mas sim, as coloca num aspecto de que, apesar da deficiência, a capacidade não é diminuída, a mesma é somente menos precoce que a das pessoas que não são diagnosticadas com a Síndrome.

As consequências que os sujeitos que têm a Síndrome de Down tendem a enfrentar são diversas, e a linguagem, não é excluída deste envelope de pontos que são afetados. Regularmente, conforme se entende e se nota, a fala, como meio principal de transmissão da linguagem de uma pessoa com síndrome para uma que não a tenha, não é prosaico em nossa sociedade. Ao analisar as fases da vida dessas pessoas, por exemplo, temos o período em que as mesmas são bebês. Durante esse momento da vivência, é comum que despertemos as nuances da linguagem por meio dos diversos meios de comportamentos que possam se referir à comunicação do sujeito. A criança com Síndrome de Down, porém, desenvolve, em comparação às demais, um “atraso” na interação que é comum durante os primeiros meses de vida. É trivial que durante esse período, o bebê já interaja, seja por meio do olhar, ou até por meio de indicações discretas, com sua mãe, e isso, em decorrência da situação vivida pelo indivíduo que tenha Síndrome de Down, não ocorre, tendo como consequência o possível adiamento de algumas outras ações que se referem à aquisição da linguagem (TRISTÃO; FEITOSA, 1998).

Não somente na nomeada como primeira fase da vida do sujeito são sentidos os efeitos de ter Síndrome de Down, durante a infância e a adolescência, por exemplo, há um agravamento no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da linguagem. Essa etapa da vida é reconhecida por ser o “pontapé” inicial no que diz respeito à trajetória educacional do indivíduo. Ao se pensar no ensino-aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down, torna-se notório que os desafios são muito mais persistentes que para as pessoas que não a têm. O quesito gramatical é um forte exemplo dessa “desigualdade educacional”, uma vez que o desenvolvimento do sujeito que pertence ao grupo dos que são diagnosticados com Síndrome de Down é mais deficiente, tendo

em vista a chamada “organização gramatical” que é definida dessa forma somente quando o critério da análise for a “fala e a escrita”. Se para os discentes que são considerados “normais” a aprendizagem da gramática normativa é complexa, por exemplo, para aqueles com Síndrome de Down é ainda mais, já que, pelo fato de contato com essas regras ser pouco ou nenhum, essa linguagem formal/padrão, no cotidiano dos mesmos, torna-se quase incompreensível. Ainda no campo da aprendizagem, pode-se afirmar que a mesma é identificada como a capacidade de executar tarefas novas e, assim, incluí-las no dia a dia, por exemplo. Para a pessoa com Síndrome de Down, no entanto, esse fenômeno ocorre em atraso devido a pouca percepção (entende-se por percepção tudo aquilo que provoca a atenção do sujeito) em situações comuns para as que não têm a Síndrome (DANIELSKI, 2001).

No que se refere aos processos cognitivos - que podem ser entendidos como os responsáveis pela diferenciação dos seres humanos dos demais animais e principais constituidores/construtores da linguagem, do pensamento, da memória e, ainda, do raciocínio - da pessoa com Síndrome de Down, há algumas dificuldades no desenvolvimento, seja em sala de aula ou no cotidiano do indivíduo. Como há uma diferenciação nesses processos, as consequências são no próprio campo de aprendizagem. Há, portanto, dois segmentos que caracterizam o processo de entendimento de determinados assuntos por parte dessas pessoas, sendo eles: Subaprendizagem: que é reconhecido como o contato que o sujeito tem com o assunto. No entanto, não existe o ato de “prestar atenção”, logo não haverá o aprendizado; e Aprendizagem simples: que diz respeito ao contato do sujeito com o ato afirmativo de prestar atenção e com a temática, sofrendo interferência somente na parte que se refere à memorização do conteúdo. Esse déficit, por sua vez, conforme já fora mencionado antes, está incluso nas características internas dos processos cognitivos (QUADRIO, 2021).

No que se refere ao campo da linguagem, é notório que quem tem a Síndrome possui uma dificuldade considerável no quesito de

utilizá-la na sua forma e/ou ramificação mais comum: a fala; no entanto, há a utilização da mesma por meio de outras modalidades, a exemplo da gesticulação e da indicação. As consideradas causas que acarretam no mau êxito no desenvolvimento da fala e da escrita, estão espalhadas por diversos meios sociais e individuais, tais como: o ambiente escolar do indivíduo - aqui já é levada em conta a não adoção de técnicas pedagógicas eficazes -; o meio familiar aqui, pode-se analisar a questão da pouca quantidade de informações que são passadas para os progenitores dos que têm a Síndrome de Down - e a própria situação do sujeito com a Síndrome - nesse quesito, são retratadas as dificuldades subjetivas e coletivas que são enfrentadas por esse indivíduo: exclusão de atividades em grupo, o mau cuidado para com ele em casa, a escassez de autonomia e etc. Entende-se, portanto, que as dificuldades que são comumente enfrentadas pelas pessoas com Síndrome de Down são heterogêneas e, sendo assim, não seguem um padrão ou uma linearidade (FREITAS; ÁVILA-NÓBREGA, 2021).

A Referenciação Multimodal surge como um meio de abrandar essas dificuldades e, com a sua utilização, tornar mais fácil o cotidiano dos que têm Síndrome de Down. Esse fenômeno da linguagem pode ser entendido como um processo dinâmico que visa o uso de gestos variados a fim de facilitar a comunicação interpessoal, e, dentre esses gestos, encontram-se: o olhar com um maior engajamento, expressões faciais mais ativas, movimentos corporais mais expressivos e produções vocais voltadas ao incentivo dessas outras formas de “falar”, e isso se dá, por sua vez, pela utilização de objetos, canções, filmes, desenhos, ilustrações e etc. - meios que possam, com o devido proveito, aguçar a percepção e consequentemente a atenção da pessoa com Síndrome de Down. Ainda no campo da multimodalidade, há o processo da **associação** que é o enfoque desta pesquisa. Essa face do processo da aquisição da linguagem, é reconhecida como o meio que desloca a percepção do sujeito, fazendo com que ele possa, apenas por meio de sua memória, isto é, daquilo que já tem “gravado” em sua mente

(cognição), fazer analogias entre objetos, pessoas, lugares, tempo e etc. (ÁVILA-NÓBREGA, 2017).

Na complementação teórica desta pesquisa foram escolhidos alguns autores que têm competência na área, dentre os quais encontram-se: Coelho (2016) com o artigo intitulado “A Síndrome de Down”; Milani (2004) com o livro *Down, síndrome de [Como-Onde-Quando-Porque]*; Danielski (2001) com o livro *Síndrome de Down [Uma contribuição à habilitação da criança Down]*; Ávila-Nóbrega e Freitas (2021) que colaboram com um capítulo do livro *Nuances da Linguagem em Uso: O Sujeito sob Diferentes Perspectivas*; Ávila-Nóbrega (2017) com sua tese de doutorado intitulada *O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto*, que foi acessada por meio do site *Google* e identificada no site Repositório Institucional da UFPB e Dutra e Oliveira (2017) com artigo intitulado “Processo de leitura em textos multimodais: um estudo de caso em curso de formação de professores”.

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o uso da relação de referência multimodal “associação” no processo de aquisição de linguagem de uma criança com Síndrome de Down. Objetivou-se, ainda, só que de formas específicas: a) observar as estratégias de interação usadas pela criança na interação com adultos; b) verificar como a criança se articula com adultos diante do uso de recursos lúdicos; c) investigar o uso de elementos multimodais da interação entre os sujeitos participantes como, por exemplo, o olhar e os gestos, produção vocal.

O trabalho surge também com a justificativa de que existem poucos componentes na área das Letras que visem essa integração e internalização no mundo da linguagem da pessoa que tem a Síndrome de Down. Como benefícios desta pesquisa para o campo da aquisição da linguagem temos o enriquecimento dos artigos/discussões no campo linguístico que compreende a área das linguagens. A relevância do mesmo, portanto, é a de que pode aumentar, em um nível considerável, a “bagagem” literária deste campo de estudo.

Outra justificativa se dá pelo fato de irmos desenvolvendo a primeira parte da pesquisa de Iniciação Científica com o projeto “Aquisição da Linguagem e Estratégias Multimodais de Interação: o Engajamento Conjunto entre Crianças com Síndrome de Down e Terapeutas”, cota 2019/2020, tendo continuidade com o projeto “O Uso de Gestos Icônicos no Processo de Aquisição da Linguagem e Atencionalidade de Crianças com Síndrome de Down”, cota 2020/2021 e com o projeto “A Emergência dos Gestos Dêiticos na Aquisição da Linguagem de Crianças com Síndrome de Down”, também da cota 2020/2021. Esses projetos são parte do GEILIM: Grupos de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). Esta pesquisa, portanto, visa dar continuidade às que a antecederam e descrever e detalhar pontos que não foram abordados nas mesmas.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

A criança dos nossos dados frequenta os atendimentos semanalmente, como parte do projeto **Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down**. Os encontros dessa criança foram iniciados no ano de 2014 e vigoram até o momento. A criança é diagnosticada com Síndrome de Down do tipo translocação, ou seja, os desvios cromossômicos que a acometem atingem os cromossomos 21 e 14.

Os dados coletados são armazenados em mídia DVD. Cada cena de atendimento tem uma média de duração de 30 minutos. Ao longo das análises, faremos ilustrações dos recortes dos diálogos. Destacamos o fato de a transcrição dos diálogos ser ortográfica.

Por questões éticas, utilizamos siglas como, por exemplo, CB (06 anos, 04 meses e 28 dias), para indicar a criança analisada nos dados coletados. Utilizaremos, ainda, as siglas P1 e P2, para nos referirmos às profissionais 1 e 2, nos momentos do engajamento. Os dados que serão apresentados na pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética da UFPB, sob o processo 46076215.8.0000.5188.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### RECORTE DE DIÁLOGO

**P1:** Agora, a gente vai desenhar o rostinho dele (P1 fala enquanto aponta para o desenho na parede).

**CB:** (aponta para o desenho onde fica o rosto do palhaço).

**P1:** O rostinho, o cabelo, vai desenhar os olhos, o nari...o nariz, a boca, os olhos. Cadê os olhos? (P1 toca nas respectivas partes que indicam nariz, olhos e boca enquanto CB tenta reproduzir os gestos dela).

**P2:** E os olhos? Cadê?

**P1:** Cadê o nariz? Os olhos?

**P2:** Os olhos, CB, cadê os olhos? (CB nesse momento faz o gesto que indica boca, o mesmo que P2 utiliza alguns segundos antes).

Nesta sessão, buscaremos demonstrar os atendimentos desenvolvidos com CB, analisando de maneira qualitativa as cenas de atendimento, buscando explicitar as relações de referenciação multimodal que decorrem de tais contextos, através da utilização da associação. Os atendimentos estarão expressos sob forma de diálogo.

#### 1. Recorte de diálogo análise do atendimento de CB

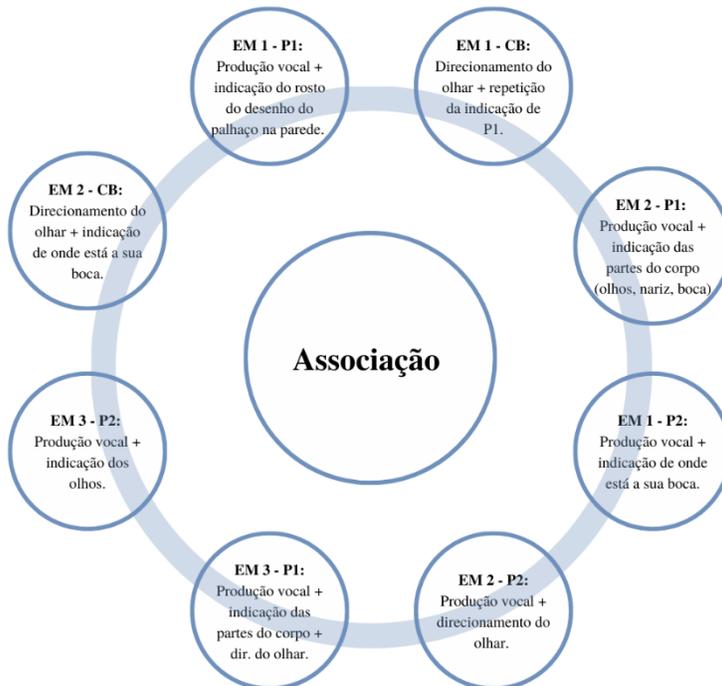
Idade de CB: 06 anos, 04 meses e 28 dias

Sessão: 07/11/2014

Contexto: P1, P2 e CB encontram-se em uma sala. As profissionais começam a indicar a CB, num desenho de um palhaço colado na parede, onde se localiza cada parte do corpo humano.

No início da cena do recorte acima, P1, P2 e CB estão numa sala. As profissionais incentivam CB a indicar onde fica cada parte do corpo no desenho do palhacinho, tentando influenciá-lo a, futuramente, também indicar as respectivas partes em seu corpo. Algumas falas como “Cadê os olhos?”, “Cadê a boca?” são repetidamente pronunciadas pelas profissionais, mas somente quando as mesmas indicam, através do toque, onde fica cada parte

mencionada é que CB consegue fazer a **associação** entre as delas, as do boneco e as suas.



Fonte: Aguiar e Ávila-Nóbrega (2022)

Para tornar ainda mais evidentes os dados de nossa pesquisa, será utilizado um esquema desenvolvido por Ávila-Nóbrega (2017), o chamado SRM (Sistema de Referência Multimodal), onde é mostrado o dinamismo do recorte de cena por meio de um esquema circular. Vejamos, portanto, como ocorreu o processo de **associação** no uso dos multimodos neste recorte:

Para que o processo de **associação** exista, é necessário, antes de tudo, utilizarmos dos multimodos da linguagem. De acordo com o esquema acima, as profissionais se utilizaram de envelopes multimodais para conseguirem fazer com que CB associasse, por exemplo, suas falas, indicações, olhares e gestos. E isso, por sua vez, além de fazer com que a criança pudesse, de fato, já ter alguma

noção acerca dos meios de se utilizar da linguagem, em específico, da parte que se refere diretamente ao envelope multimodal, também a ajuda a evoluir no que diz respeito ao processo de entendimento por meio de elementos não verbais, por exemplo (figuras, vídeos, sons). Após essas definições e esclarecimentos, analisaremos mais um recorte de cena. Veja:

### RECORTE DE DIÁLOGO

**P1:** Vamo fazer o olho do palhaço? Eu vou fazer um e você vai fazer outro (nesse momento, P1 desenha o primeiro olho do palhaço).

**P1:** Tá vendo, CB, eu fiz um olho, um olho! (diz P1 apontando para o olho de CB)

**P1:** Agora desenha o outro olho. Aqui ó! (P2 indica onde CB deve desenhá-lo). Tem dois olhos (enquanto fala, P1 faz a indicação do número 2 na mão), desenha o outro olho, vai!

**CB:** (repete o que P1 fez no boneco e desenha o outro olho do palhaço).

No recorte acima, as profissionais tentam fazer com que CB desenhe as partes do corpo do palhaço no desenho que está colado na parede. Elas se utilizam da **associação** quando repetem a palavra “olho” e indicam em seus próprios rostos para que CB possa fazer uma **associação** entre o que elas estão mostrando e o que ele tem que desenhar. O esquema de Ávila-Nóbrega (2017) também se encaixa bem para detalhar essas observações:



Fonte: Aguiar e Ávila-Nóbrega (2022)

O fenômeno da **associação**, conforme fora mostrado no esquema circular detalhado anteriormente, é fruto também da junção dos multimodos da linguagem, e dentro deles estão inseridos pontos como: a gesticulação, a indicação, a repetição, a produção vocal, dentre outros. Podemos, ainda, indicar a **associação** como uma parte da “ponte” que ajuda a criança com Síndrome de Down a compreender a linguagem.

Na grande maioria das vezes, esses elementos que foram citados anteriormente, os quais estão inseridos no grande conjunto que compõe a linguagem, são tidos como inacessíveis e até mesmo como “meios de atraso”, isso porque, para muitos, não há sequer a possibilidade de trabalhar, com seus filhos, os meios que se desvinculem da fala. O fato de a fala ser hipervalorizada no quesito linguístico, faz com que haja uma baixa procura no que se refere à

multimodalidade em si e isso, por sua vez, acaba por prejudicar as pesquisas nesse campo de estudo.

#### 4. DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MULTIMODALIDADE

Na grande maioria das vezes, esses elementos que foram citados anteriormente (indicação, apontamentos, gesticulação, repetição, etc.) os quais estão inseridos no grande conjunto que compõe a teia da linguagem, são tidos como inacessíveis e até mesmo como “meios de atraso”, isso porque, para muitos, não há sequer a possibilidade de trabalhar, com seus filhos, os meios que se desvinculem da fala. O fato de a fala ser hipervalorizada no quesito linguístico, faz com que haja uma baixa procura no que se refere à multimodalidade em si e isso, por sua vez, acaba por prejudicar as pesquisas nesse campo de estudo. Para corroborar com essa afirmação, Dutra e Oliveira (2017), ao citarem Dionísio e Vasconcelos (2013), nos dizem o seguinte:

[...]estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p.34 *apud* DUTRA; OLIVEIRA, 2017, p.04).

Conforme nota-se na citação supramencionada, a importância da multimodalidade em sala de aula, por exemplo, tem valia não somente para as crianças com Síndrome de Down, mas também para todas as outras que se encontram naquele ambiente educacional. Assim como vimos com a criança dos nossos dados, os elementos lúdicos possuem um êxito no que se refere à aprendizagem de crianças que outrora, somente com a utilização da fala e da escrita, eram ensinadas e/ou avaliadas. Compreende-se, portanto, que o envelope multimodal, amparado nas

necessidades dos discentes, pode ser implementado nas escolas a fim de contribuir ainda mais no âmbito do ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, no decorrer desta pesquisa, analisar o uso da relação de referenciação multimodal “associação” no processo de aquisição de linguagem de uma criança com Síndrome de Down, dando destaque à cena coletada e a seus devidos recortes. Tendo em vista as discussões abordadas, vimos que o objetivo foi alcançado, uma vez que demonstramos que a criança com Síndrome de Down pode ter acesso à linguagem e que ela, portanto, pode ser implementada. CB, nossa criança de análise e estudo, conseguiu compreender as situações que envolviam a comunicação através de gestos, movimentos, ações e indicações, e não somente com a fala. A associação, pois, serve, antes de tudo, como um meio de facilitar a aprendizagem e até a própria aquisição da mesma. Esta pesquisa tem valia no campo das letras, tendo em vista a baixa oferta de componentes que abarquem essa temática e também na área da linguística, a fim de complementar a vasta “bagagem” já adquirida com pesquisas anteriores. Cabe salientar que, assim como o processo de construção de outras pesquisas, o dessa não acabou, e isso faz com que sejam fomentados ainda mais os incentivos aos pesquisadores, a fim de que eles(as) possam complementá-la e utilizá-la em projetos que podem, inclusive, ser implementados em salas de aulas.

Ademais, compreendemos que, com a utilização deste “pedaço” da multimodalidade: associação -, tornou-se mais fácil a adaptação de nossa criança às facetas da linguagem; facilitando, inclusive, a evolução de CB no que se refere ao desenvolvimento observado no decorrer das sessões que se deram após a que foi analisada em nossa pesquisa. Conforme pôde-se observar no tópico anterior, a multimodalidade não ajuda somente as crianças que têm Síndrome de Down, mas engloba todos aqueles que sentem, de algum modo, uma certa dificuldade no ensino-aprendizagem da

maneira tradicional: que é aquela onde o professor só se utiliza da fala para repassar os conteúdos aos alunos, sem dar a devida atenção às particularidades e às possíveis dificuldades que eles poderiam encontrar com a implementação desse método.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius. **O Sistema de Referência Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. 2017. (Tese de Doutorado). João Pessoa: UFPB, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius. **Nuances da Linguagem em Uso: O Sujeito sob Diferentes Perspectivas**. 01. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2021. v. 03. 368p.

COELHO, Charlotte. **A síndrome de Down**. Psicologia.PT, Porto, p. 1-14, 13

DANIELSKI, Vanderlei. **A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down**. São Paulo: Ave-Maria, 2001.

DUTRA, Ma Camilla Maria Martins; OLIVEIRA, Me Hermano Aroldo Gois. **Processo de leitura em textos multimodais: um estudo de caso em curso de formação de professores**. UEPB: Campina Grande, 2017.

MILANI, Denise. **Down, Síndrome de: como, onde, quando, porque**. São Paulo: Livro Pronto, 2006.

## A LINGUAGEM VERBO-VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

### VERB-VISUAL LANGUAGE AND THE CONSTRUCTION OF MEANING: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF SEMIOTICS

Paola Biavatti<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho versa sobre a utilização de elementos verbais e visuais na composição das peças publicitárias veiculadas nos dias atuais, que exigem da sociedade, cada vez mais, uma habilidade de leitura aprimorada. O objetivo é analisar como elementos verbais e visuais atuam na construção de sentidos do texto, explicitando as estratégias utilizadas pelo enunciador para persuadir seu leitor. Para isso, o marco teórico se constitui com base nos estudos de Barros (2005), Fiorin (2021), Teixeira (2008) e Crestani, Cayser e Santos (2019) em relação à Semiótica Discursiva e seus preceitos básicos: o plano de conteúdo e o percurso gerativo de sentido, o plano de expressão e suas categorias de análise, as escolhas enunciativas e os efeitos de sentido evocados por elas. O corpus desta pesquisa é constituído de uma peça publicitária veiculada no ano de 2016, organizada pela Fundação do Câncer e pela Aliança de Controle do Tabagismo, em alusão ao Dia Mundial sem Tabaco, que tinha como propósito orientar o público a apoiar uma petição pela padronização das embalagens de cigarro. O trabalho destaca que o sentido do texto não se constitui apenas por meio de uma ou outra linguagem vislumbrada isoladamente, mas pela relação entre todas elas.

**Palavras-chave:** Semiótica Discursiva. Sentido. Peça publicitária.

#### ABSTRACT

This paper discusses the use of verbal and visual elements in the composition of advertisements broadcasted nowadays, which increasingly demand from society an improved reading ability. The objective is to analyze how verbal and visual elements act in the construction of meaning in the text, explaining the strategies used by the enunciator to persuade the reader. To this end, the theoretical framework is constituted based on the studies of Barros (2005), Fiorin (2021),

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: paola.biavatti@gmail.com

Teixeira (2008) and Crestani, Cayser and Santos (2019) in relation to Discourse Semiotics and its basic precepts: the content plane and the generative path of meaning, the expression plane and its categories of analysis and, the enunciative choices and the effects of meaning evoked by them. The corpus of this research consists of an advertising piece broadcast in 2016, organized by the Cancer Foundation and the Alliance for Tobacco Control, in allusion to the World No Tobacco Day, which had the purpose of guiding the public to support a petition for the standardization of cigarette packaging. The work emphasizes that the meaning of the text is not constituted only through one or another language glimpsed in isolation, but by the relationship between all of them.

**Keywords:** Semiotics. Meaning. Advertising piece.

## 1. INTRODUÇÃO

A comunicação mudou e cada vez mais somos expostos a diferentes ferramentas e manifestações textuais que exigem da sociedade uma habilidade de leitura aprimorada. Especificamente no mundo digital, temos a utilização de diferentes recursos verbais e não verbais - escrita, som, imagens em movimento, por exemplo - que de forma conjunta produzem os chamados textos sincréticos ou multissemióticos. Dentre eles, os textos publicitários se destacam pela criatividade na utilização de diferentes recursos com vistas à persuasão do leitor e à adesão deste à ideia veiculada. Desenvolver competências de leitura exige que se explorem esses recursos, para que se possa direcionar um olhar mais apurado e crítico a textos dessa natureza.

Este estudo se volta à análise de uma peça publicitária verbo-visual, com o objetivo de analisar como elementos verbais e visuais atuam na construção de sentidos do texto, explicitando estratégias utilizadas pelo enunciador para persuadir seu leitor. O *corpus* de análise é uma peça publicitária veiculada no ano de 2016, organizada pela Fundação do Câncer e pela Aliança de Controle do Tabagismo, em alusão ao Dia Mundial sem Tabaco, que tinha como propósito orientar o público a apoiar uma petição pela padronização das embalagens de cigarro.

Como suporte teórico-metodológico para análise, utilizamos a Semiótica Discursiva, elucidada neste trabalho por meio das contribuições de Barros (2005), Fiorin (2021), Teixeira (2008) e Crestani, Cayser e Santos (2019). Esse estudo se justifica pela necessidade de explorar textos constituídos por diferentes linguagens para compreender como elas se articulam na produção de sentidos, além de contribuir para a popularização de uma teoria que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e interpretação de textos de diferentes naturezas.

Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo e aplicado, em que mobilizamos conceitos teóricos na análise empreendida. Primeiramente, explicitaremos alguns conceitos básicos da Semiótica Discursiva, como o plano de conteúdo e o percurso gerativo de sentido, o plano de expressão e suas categorias de análise, bem como discorreremos sobre escolhas enunciativas e efeitos de sentido. Posteriormente, partiremos para a análise do *corpus* referido previamente, observando como os elementos elucidados na seção teórica se fundem para a organização do sentido do texto. Por fim, exporemos as considerações finais.

## 2. SEMIÓTICA DISCURSIVA: CONCEITOS BÁSICOS

A Semiótica Discursiva, também denominada Teoria Semiótica do Texto ou Semiótica Greimasiana/Francesa, teve início com os estudos propostos por Algirdas Julius Greimas em parceria com o Grupo de Investigações Semiociológicas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS), localizada na França (BARROS, 2005). Com o passar dos anos, novos olhares foram se incorporando aos estudos propostos por Greimas e a semiótica greimasiana vem ganhando novos desdobramentos, como a semiótica tensiva e a semiótica das paixões, por exemplo.

De acordo com Barros (2005, p. 11, grifo do autor), “a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o **que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz**”. Nesse

contexto, o texto é definido, ao mesmo tempo, como um objeto de significação e como um objeto de comunicação. Enquanto objeto de significação, o foco de estudos recai sobre a estrutura interna do texto, buscando compreender e explicar mecanismos internos que o engendram e organizam a construção da significação. Enquanto objeto de comunicação, os estudos compreendem o texto como um objeto sócio-histórico, em que diferentes discursos ecoam e a partir dos quais se percebem os desejos, valores, posições discursivas de sujeitos situados num tempo e num espaço social. Entretanto, essas duas acepções são indissociáveis:

o texto só existe quando concebido na dualidade que o define [...] e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido (BARROS, 2005, p. 12).

Faz-se necessário mencionar que para essa teoria, o texto, dentro das definições postas anteriormente, “pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito [...], quanto um texto visual ou gestual [...] ou, mais frequentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão [...]” (BARROS, 2005, p. 12). Assim, o que se observa é que independente da manifestação textual considerada, a teoria semiótica tem como objetivo disponibilizar e promover o “[...] uso de uma terminologia conceitual e procedimentos formais para a explicação dos processos de geração da significação” (LIMA, 2019, p. 172). Ou seja, para analisar um texto, alguns conceitos são mobilizados e procedimentos específicos de análise são utilizados para guiar o trabalho. A semiótica discursiva constitui-se, portanto, como um suporte teórico-metodológico para o trabalho com textos de diferentes naturezas.

A teoria concebe o texto como resultado da união de um plano de conteúdo (da ordem do discurso, daquilo que se tem a dizer) com um plano de expressão (da ordem da materialidade do texto). Por exemplo, um mesmo conteúdo pode ser materializado num

livro escrito, num relato oral, numa pintura, num filme. Mudam os planos de expressão, mas o plano de conteúdo será o mesmo. No estudo ora proposto, faz-se imprescindível abordar, inicialmente, o plano do conteúdo e o plano da expressão, abordando posteriormente seus desdobramentos e particularidades quando da análise textual.

Conforme Crestani, Cayser e Santos (2019, p. 295), “o plano do conteúdo é da ordem do discurso a ser enunciado” e pode ser concebido por meio de um percurso gerativo de sentido. Esse “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2021, p. 20). Esses patamares são, na verdade, denominados de níveis e são divididos em três: “o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo. Em cada um deles existe um componente sintático e um componente semântico” (FIORIN, 2021, p. 20).

O nível fundamental é o mais abstrato e profundo dos níveis de produção de sentidos. Constitui-se por dois termos opostos de uma mesma categoria semântica (*A versus B*), por exemplo vida *versus* morte, alegria *versus* tristeza, natureza *versus* cultura. Um desses termos, no texto, será eufórico (valorado positivamente) e o outro será disfórico (valorado negativamente). Em relação à sua sintaxe, o nível fundamental implica o processo de negação de um dos termos e de asserção do outro.

O nível narrativo configura-se como um simulacro das ações dos sujeitos sobre outros sujeitos e sobre o mundo na busca por valores que desejam e disputam. Considera o estado inicial em que se encontram os sujeitos em relação aos valores (chamados objeto de valor) que possuem/desejam e as transformações que podem mudar tal estado. Assim, enunciados de estado são aqueles que apresentam uma relação de conjunção ou disjunção entre um sujeito e um objeto de valor. Os enunciados de fazer revelam transformações, mudanças de estado. Por exemplo, no enunciado *Maria é rica*, temos um enunciado de estado em que o sujeito está

em conjunção com o objeto de valor riqueza. Já o enunciado *Maria perdeu tudo o que tinha* mostra uma transformação, posto que o sujeito passou de um estado de posse do objeto de valor riqueza para um estado de privação dele.

Uma narrativa complexa é constituída por vários enunciados de estado e de fazer e é composta por quatro fases: a) manipulação: fase em que um sujeito age sobre outro para que se realize uma transformação; b) competência: fase em que o sujeito do fazer adquire o saber e o poder-fazer, ou seja, os instrumentos necessários à realização da transformação; c) performance: fase em que a transformação principal se efetua; d) sanção: fase em que o sujeito que operou a transformação é recompensado ou punido. Todos esses elementos fazem parte da sintaxe narrativa.

A semântica narrativa se ocupa dos valores inscritos nos objetos. Há dois tipos de objetos: os objetos de valor, que são aqueles que o sujeito deseja, com os quais ele entra em conjunção ou disjunção; e os objetos modais, aqueles que permitem a realização da transformação, são o eles o querer, o dever, o saber e o poder-fazer. (FIORIN, 2021)

Por sua vez, o nível discursivo é o mais concreto e dos três níveis. Nele se materializam as escolhas de temas e figuras associados ao nível fundamental e que recobrem o nível narrativo. Ou seja, é no nível discursivo que as mudanças de estado, os sujeitos, os objetos de valor, assim como os termos do nível fundamental se concretizam e se manifestam em percursos temáticos e figurativos que asseguram a coerência semântica do texto. Conforme Fiorin (2021), temas são categorias que tem como objetivo explicar o mundo, enquanto as figuras são elementos existentes no mundo, que tem como objetivo simulá-lo. Por exemplo, quando se diz que um sujeito está privado de seu objeto valor, esse sujeito poderá se materializar, no nível discursivo, como uma garotinha, um idoso, um animal, um grupo de pessoas, etc. O objeto de valor “saúde” poderá se materializar como sendo o acesso a um medicamento ou a uma alimentação saudável. A cobertura figurativa vai depender do tema que se está abordando e este, por

sua vez, está associado a termos mais profundos, do nível fundamental. Assim, a semântica discursiva se ocupa das figuras e temas que constituem o nível discursivo.

A sintaxe discursiva engloba o modo de projeção das categorias de pessoa, espaço e tempo, assim como todas as demais escolhas projetadas pelo sujeito da enunciação no texto e os efeitos de sentido a elas associados.

[...] o sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir. Estudar as projeções da enunciação é, por conseguinte, verificar quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais são os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos (BARROS, 2005, p. 53).

Há muitos efeitos de sentidos que podem ser mobilizados em um texto. Entretanto, segundo a autora (BARROS, 2005), existem dois fundamentais que têm como objetivo projetar uma ideia ilusória de verdade: de proximidade ou de distanciamento, e de realidade ou referente. Pode-se criar uma ideia de proximidade da enunciação quando se utilizam marcas enunciativas de pessoa, espaço e tempo na primeira pessoa. Esse procedimento recebe o nome de desembreagem enunciativa. Contrariamente, quando o que se quer é passar uma ideia de distanciamento, essas categorias são apagadas, ou seja, substitui-se a primeira pela terceira pessoa. Esse procedimento é denominado desembreagem enunciva.

No que tange aos efeitos de realidade ou de referente, eles se constroem

[...] por meio de procedimentos da semântica discursiva e não da sintaxe, ao contrário do que ocorre com os efeitos de enunciação [mencionados anteriormente]. O recurso semântico denomina-se **ancoragem**. Trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como “reais” ou “existentes”, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os “iconizam”, os fazem “cópias da realidade” (BARROS, 2005, p. 58, grifo do autor).

Essas escolhas vão se concretizar de diferentes formas no plano de expressão, a depender da natureza do texto. Conforme Fiorin (2021, p. 44),

quando se fala em percurso gerativo de sentido, a rigor se fala de plano de conteúdo. No entanto, não há conteúdo linguístico sem expressão linguística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc.

Como postulam Crestani, Cayser e Santos (2019, p. 295), “o plano de expressão diz respeito às formas semióticas como o discurso se materializa”. Num texto pictórico, a exemplo de um quadro, as escolhas serão materializadas por meio de imagens, constituídas por traços, formas, cores. Num texto escrito, por meio de palavras. Para a realização de uma análise do plano de expressão, ou seja, da materialização de um conteúdo e da interpretação de seu sentido, quatro categorias são exploradas: a) a cromática, que diz respeito às cores, suas combinações e oposições; b) a eidética, que observa as formas, linhas e traços; c) a topológica, que corresponde à disposição dos elementos no espaço observado; e d) a matéria, que tem relação com os materiais utilizados na realização de textos não-verbais ou sincréticos (TEIXEIRA, 2008).

Assim, a partir do olhar a elementos do plano de conteúdo (três níveis do percurso gerativo de sentido) e do plano de expressão, a semiótica discursiva auxilia leitores a melhor compreenderem o universo semântico que um discurso, independente da sua manifestação textual, engloba, além de levar em consideração as estratégias escolhidas por seus enunciadores para produzir efeitos de sentido.

### 3. ANÁLISE DO CORPUS

Muitos são os gêneros de texto que fazem parte do nosso dia a dia. Lidamos diariamente com diversas informações, manifestadas textualmente de diferentes maneiras. Dentre elas, citamos as

campanhas publicitárias, que buscam persuadir os leitores, influenciando seu modo de viver e agir. Na sua grande maioria, as peças publicitárias são sincréticas, ou seja, aliam diferentes linguagens na construção do sentido, como a escrita, as imagens e a música, por exemplo. Todos os elementos semióticos, no entanto, convergem para a construção de um sentido no texto. Nessa perspectiva, a teoria semiótica do texto, e mais precisamente, seu estudo sobre

[...] a semântica discursiva, por explorar figuras e temas, constitui-se como uma grande aliada para a busca do entendimento do processo de construção de sentido estabelecido na relação entre o verbal e o visual nas campanhas publicitárias [...] (CRESTANI; CAYSER; SANTOS, 2019, p. 299).

Esse aspecto é pertinente porque, sendo as peças publicitárias textos sincréticos, as figuras se manifestam tanto de modo verbal como visual e é preciso relacioná-las aos temas, assim como umas às outras para apreensão do sentido.

Também é relevante lembrar que a semiótica propõe categorias e um caminho de análise, a partir da observação de elementos internos e externos (interdiscursos) que atuam na construção do texto. Por isso se diz que ela é um suporte teórico-metodológico para análise de textos de diferentes naturezas.

Passamos à análise da peça publicitária objeto de estudo. A referida peça foi veiculada na internet no dia 31 de maio de 2016, em alusão ao Dia Mundial Sem Tabaco e está disponível em <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1257941590928649&type=3>. Naquele ano, buscou-se enfatizar, através da campanha *Acabou o Disfarce*, como “as embalagens de cigarro se utilizam de uma aparência inofensiva para chamar a atenção de crianças e adolescentes” (CLUBE DE CRIAÇÃO, 2016). Essa campanha também tinha o intuito de incentivar o público a apoiar, através da assinatura de uma petição online, um projeto de lei que previa a padronização das embalagens de cigarro.

De acordo com a ONG ACT - Aliança de Controle do Tabagismo (2018), uma das responsáveis pela campanha, “a adoção

de embalagens padronizadas é uma medida muito eficaz para evitar a iniciação ao tabagismo e reduzir o consumo de cigarros [...]”. Assim, o público alvo da campanha eram crianças, jovens e suas famílias.

Figura 1.– Dia Mundial sem Tabaco 2016



Fonte: Página do Facebook da Fundação do Câncer

A peça publicitária acima traz a imagem do que aparentemente parece ser um pirulito posicionado ao centro do quadro, sobre um fundo rosa. No canto superior esquerdo, há o enunciado verbal “Dependendo da embalagem, tudo parece inofensivo”. No canto inferior esquerdo, pode-se observar a menção ao Dia Mundial sem Tabaco, celebrado todo 31 de maio e, logo abaixo, #AcabouODisfarce, nome dado à campanha realizada no ano de 2016 que, como já mencionado, tinha o intuito de orientar o público à adesão de uma petição pela padronização das embalagens de cigarro. No canto inferior direito, constam os logotipos das instituições responsáveis pela campanha: Fundação do Câncer e Aliança de Controle do Tabagismo.

Como ponto de partida, observamos alguns elementos do plano de expressão apresentados na peça, lembrando, entretanto, que plano de expressão e plano de conteúdo são indissociáveis, em especial no texto visual, uma vez que elementos do plano de

conteúdo ganham formas, cores, disposição topológica no plano de expressão.

No texto em análise, a categoria cromática ganha destaque, especialmente pela cor rosa do plano de fundo, próxima da cor do pirulito, um tom avermelhado, em contraste com a cores amarelo e branco que remetem ao cigarro como sendo a haste do pirulito. O rosa remete à infância, está associado à inocência, à delicadeza, enquanto o branco e o amarelo do cigarro remetem à idade adulta, fase em que, teoricamente, o consumo do cigarro acontece. O vermelho do pirulito, ao mesmo tempo em que remete à cor do doce, se configura como um alerta para não se deixar seduzir por embalagens atrativas que dissimulam o conteúdo: um produto nocivo à saúde. O vermelho, nesse caso, contrasta como o fundo rosa. Enquanto este remete à inocência e à vida, aquele remete à dissimulação, ao perigo, à morte.

Em relação a categoria eidética, observa-se o pirulito como o doce escolhido para compor a peça, especialmente pela forma do cabo, que representa um cigarro. A categoria topológica é importante, visto que por meio dela podemos observar a relação metafórica feita entre o doce e a droga lícita. A escolha por apresentar o pirulito na horizontal reflete isso, já que essa é a posição do cigarro no momento em que esse é consumido. Além disso, a posição do enunciado verbal localizado no canto superior esquerdo, próximo ao que seria o cigarro, traz os termos “embalagem” e “parece inofensivo”, que aludem ao cigarro e ao objetivo da campanha. Nota-se, ainda, que a parte redonda do pirulito (doce) ganha destaque, aparecendo em primeiro plano no centro à direita da imagem. Tal configuração agrega sentido ao texto, pois põe em destaque o doce, marcando o modo de dissimulação de um produto nocivo que pode atrair as crianças.

Apresentadas algumas categorias do plano de expressão que produzem sentidos no texto, passamos a observar o plano de conteúdo. Em relação ao nível discursivo, temos, na figura do pirulito, a temática da infância e da adolescência, da ingenuidade e da inocência, enquanto na figura do cigarro, a temática da idade

adulta e do consumo de drogas lícitas, do vício. Assim como as figuras, essas temáticas convergem quando se trata do consumo de cigarro por parte de jovens. Isso acontece, segundo a ACT (2018) devido a “[...] umas das formas de marketing mais utilizadas pela indústria do tabaco: o design de embalagens com cores, formas e elementos publicitários pensados para atrair novos consumidores, especialmente jovens”. Disso advém a necessidade de uma padronização dessas embalagens. Ainda no que tange à relação das embalagens com a atração dos jovens para o consumo, a ONG (2018) afirma que

como a legislação atual proíbe a propaganda comercial de produtos de tabaco, mas permite a exposição nos locais de venda, as embalagens se tornaram um importante canal de comunicação com o consumidor e público em geral. Elas também são colocadas estrategicamente ao lado de chocolates e balas, produtos que são do interesse de crianças e jovens, o que reforça o apelo a esse público.

No caso da peça publicitária, a escolha do enunciador em apresentar o cigarro como sendo a haste do pirulito denuncia o poder de dissimulação e de atração das embalagens sobre o público, o que corrobora a citação anterior. Isso causa um apelo forte ao público, especialmente a pais e responsáveis, que se sentem impelidos a participar da campanha.

No nível narrativo, o objeto de valor que se busca é a padronização das embalagens de cigarro, a qual remete, num nível mais profundo, à vida. Isso se mostra pelos elementos verbais, como o slogan, a hashtag utilizada para promover a campanha, a referência ao dia 31 de maio e os logotipos das instituições organizadoras. O enunciador, nesse caso, está em disjunção com seu objeto de valor, haja vista que a transformação desejada, a padronização das embalagens, só acontecerá por meio da adesão do público à petição e, posteriormente, da aprovação do projeto de lei. Esse sujeito, então, deseja passar de um estado de disjunção para um estado de conjunção com seu objeto de valor. A campanha publicitária busca sensibilizar (manipular) outros sujeitos para que

assinem a petição, que se configura como objeto modal que permitirá realizar a transformação desejada.

No nível fundamental, é possível perceber oposições entre infância *vs.* idade adulta, ingenuidade *vs.* astúcia, aparência *vs.* essência e, em especial, entre vida *vs.* morte. Esta relação vem marcada tanto nos elementos visuais do texto quanto nos enunciados verbais. No slogan “Dependo da embalagem, tudo parece inofensivo” estão implicados os termos parecer *vs.* ser (aparência *vs.* essência) e inofensivo *vs.* ofensivo/prejudicial à vida. Parecer inofensivo não significa ser inofensivo. No caso em análise, evidencia-se a dissimulação daquilo que parece ser inofensivo, mas não é. Também os logotipos das instituições organizadoras permitem dizer que a oposição central do texto é vida *vs.* morte: abaixo da logo da Fundação do Câncer aparece a frase “com você pela vida” e na logo da Aliança de Controle do Tabagismo (ACT+) o sinal de adição significa “+ saúde”. Ambas são instituições que apoiam e lutam pela saúde, pela vida.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu analisar como as diferentes linguagens imbricadas em uma peça publicitária em alusão ao Dia Mundial sem Tabaco atuam na construção de sentidos do texto, explicitando estratégias utilizadas para sensibilizar o público leitor.

O aporte teórico utilizado teve como base os preceitos da Semiótica Discursiva, mais especificamente, por meio dos estudos Barros (2005), Fiorin (2021), Teixeira (2008) e Crestani, Cayser e Santos (2019). Diferentes aspectos do texto sincrético foram observados, como os elementos visuais e verbais e as escolhas enunciativas mobilizadas. O plano de expressão e suas categorias, bem como o plano de conteúdo e seu percurso gerativo de sentido foram parâmetros analisados.

No que tange ao plano de expressão, foi possível depreender que a categoria cromática ganha destaque especialmente pelo contraste entre as cores apresentadas (rosa, vermelho, branco e

amarelo) e a relação delas com o plano de conteúdo. Por sua vez, as categorias eidética e topológica permitem clarificar a metáfora feita entre o pirulito e a droga lícita. No que tange ao plano de conteúdo, os níveis fundamental, narrativo e discursivo apontam para o conteúdo transmitido pela publicidade, que convergem com as categorias da expressão. A escolha do enunciador em transformar o cigarro em um suposto cabo de pirulito, chamando atenção à dissimulação das embalagens que “disfarçam” algo nocivo à saúde e que atraem as crianças, é uma estratégia para despertar a atenção do público, principalmente pais e responsáveis, que se sentem impelidos a contribuir com a campanha.

Evidencia-se, assim, que a totalidade semântica do texto não pode ser apreendida apenas por meio de uma ou outra linguagem vislumbrada isoladamente, mas pela relação entre todas elas. A ideia que a peça publicitária quer vender ao seu público – perigo da não padronização das embalagens de cigarro - só será compreendida se os leitores conseguirem relacionar os sentidos dos elementos articulados no arranjo sincrético. Disso advém a importância de se desenvolverem propostas de leitura que, amparadas em teorias do texto e do discurso, explicitem esses mecanismos.

Nessa esteira, este trabalho contribui também para difundir um suporte teórico-metodológico que visa o ensino da leitura e interpretação de textos multissemióticos, cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, porém, cada vez mais complexos de serem lidos e interpretados.

## REFERÊNCIAS

- ACT PROMOÇÃO DA SAÚDE. **Dia Nacional de Combate ao Fumo 2018**. 2018. Disponível em: <https://actbr.org.br/embalagempadronizada>. Acesso em: jun. 2022.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos. O sincretismo na publicidade social: a construção solidária de sentidos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 293-309, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16069>. Acesso em: jun. 2022.

CLUBE DE CRIAÇÃO. **Dia Mundial Sem Tabaco**. 2016. Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/dia-mundial-sem-tabaco-2/>. Acesso em: jun. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 299-306



## FUNIONAMENTO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA AUTISTA: MULTIMODALIDADE E RESPONSABILIDADE

### LANGUAGE FUNCTIONING OF AN AUTISTIC CHILD: MULTIMODALITY AND RESPONSIBILITY

Silvia Aparecida Canonico<sup>1</sup>

Alessandra Del Ré<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este trabalho, resultante de uma pesquisa de mestrado (CANONICO, 2022), tem por objetivo descrever o funcionamento da linguagem de uma criança autista, entre 5 e 6;8 anos, a partir de um olhar dialógico-discursivo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017; DEL RÉ *et al.*, 2014; DEL RÉ *et al.*, 2021) que considera a produção de sentidos que se constroem, entre outros fatores, por meio dos gêneros do discurso, da alteridade, do encadeamento discursivo e que se manifesta por meio de uma integração multimodal que inclui produções vocais, gestos e direcionamento do olhar que essa criança produz (MCNEILL, 1985; 2006; CAVALCANTE, 2008; 2012; KENDON, 1988; 2016; ÁVILA-NÓBREGA, 2017; 2018). Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo e longitudinal, cujo *corpus* constitui-se de vídeos, coletados ao longo do período de um ano e oito meses, em situações cotidianas e rotineiras de interação entre a criança e a família e transcritos a partir da ferramenta ELAN. Os resultados indicam que a criança exerce sua participação responsiva no diálogo e expressa-se por um conjunto de recursos multimodais, como balbucios, vocalizações, olhares e gestos.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Responsividade. Multimodalidade.

#### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Unesp, Araraquara – SP, Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/FCLAr, Araraquara - SP. E-mail: sa.canonico@unesp.br.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Linguística da Unesp/FCLAr- Araraquara-SP e Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/ Araraquara-SP. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: del.re@unesp.br

This work, resulting from a master's research (CANONICO, 2022), aims to describe the functioning of the language of an autistic child, between 5 and 6;8 years old, from a dialogical-discursive perspective (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017; DEL RÉ *et al.*, 2014; DEL RÉ *et al.*, 2021), which considers the production of meanings that is constructed, among other factors, through the genres of discourse, alterity, discursive chaining, and that is manifested through a multimodal integration that includes vocal productions, gestures and direction of gaze that this child produces (MCNEILL, 1985; 2006; CAVALCANTE, 2008; 2012; KENDON, 1988; 2016; ÁVILA-NÓBREGA, 2017; 2018). In methodological terms, this is a qualitative and longitudinal case study, whose corpus consists of videos, collected over a period of one year and eight months, in everyday and routine situations of interaction between the child and the family, and transcribed using the ELAN tool. The results indicate that the child exercises his responsive participation in the dialogue and expresses himself through a set of multimodal resources, such as babbling, vocalizations, looks and gestures.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Responsiveness. Multimodality.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014) -, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que, em geral, acarreta alterações em duas dimensões do desenvolvimento: a comunicação social e o padrão de comportamento. Consoante esse quadro diagnóstico, é bastante comum a identificação de dificuldades no âmbito da linguagem, que podem se manifestar em diferentes níveis, dos mais leves aos mais severos.

Nesse âmbito, é possível encontrar desde crianças sem comprometimentos de produção e compreensão linguageira, como as que apresentam disfluências marcadas pela fala ecológica, e até mesmo pelo que é caracterizado como mutismo, isto é, quando há rara evidência do uso da língua, ou pelo que se reconhece como tal (APA, 2014; SCHMIDT, 2017).

Tendo em vista as dificuldades mais expressivas de produção linguística, o objetivo deste artigo é descrever e discutir, a partir de dados de um estudo concluído em 2022 (CANONICO, 2022),

aspectos relacionados a alterações mais significativas no desenvolvimento da fala da criança autista. Para alcançar esse propósito, observamos os recursos multimodais empregados por uma criança (Gu.), no período dos 5 aos 6,8 anos, diagnosticada com um nível severo de autismo, que se expressa por vocalizações, balbucios e gestos, a partir de seus movimentos responsivos e envolvimento dialógico. Trata-se de um estudo longitudinal e qualitativo, nos quais observou-se a participação dialógica da criança por meio de sua responsividade durante as situações de interação familiar. Para tanto, considerou-se suas ações responsivas, atendendo aos discursos de seus interlocutores, bem como suas próprias iniciativas de comunicação, expressas em diversas materialidades.

A importância desse trabalho se justifica pela necessidade da ampliação de estudos, no campo da Linguística, direcionados às questões de maior complexidade na produção da fala no autismo, a partir da perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017; DEL RÉ *et al.*, 2014; DEL RÉ *et al.*, 2021) em harmonia com um olhar multimodal para a linguagem (MCNEILL, 1985, 2006; KENDON, 1988; CAVALCANTE, 2008; ÁVILA NÓBREGA, 2017, 2018). Tais embasamentos trazem reflexões e concepções mais amplas sobre língua e linguagem, relevantes para se desconstruir a ideia de que a comunicação de crianças autistas com esse nível de dificuldade, não seria possível ou ainda que elas estariam impossibilitadas de produzir linguagem.

Contrapondo-nos a esses estigmas, presentes desde os trabalhos de Kanner (1943) bem como em outras pesquisas que pudemos encontrar no decorrer de nossas investigações, e partindo da hipótese de que a criança, com atipicidades ou não, está na linguagem, buscamos responder a algumas questões que se impuseram, tais quais: como se dá o funcionamento da linguagem de uma criança, cujo repertório de produção linguística é pouco desenvolvido? Que recursos multimodais ela emprega durante sua interação social? Qual o papel de seus interlocutores nesse processo?

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antes mesmo da primeira publicação de Kanner (1943), "*Autistic disturbances of affective contact*" – Distúrbio Autístico do Contato Afetivo –, o autismo já havia surgido em estudos do psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1911). Tratado como um distúrbio da consciência, que acarretaria um desligamento parcial ou absoluto da realidade e da vida interior, Bleuler incluía o comportamento autístico como uma das características do quadro de esquizofrenia. Contudo, Kanner diferencia as duas condições, ao considerar que a segunda indica uma participação anterior no mundo, o que não ocorre no autismo, em que o distanciamento da realidade existiria desde os primeiros meses de vida.

No esteio dos trabalhos iniciais desse autor, inúmeras pesquisas têm pontuado como característica marcante no autismo o isolamento interior, explícito pela incapacidade em se relacionar com as pessoas e com o mundo externo. Dessas primeiras reflexões, difundiram-se termos que, utilizados por ele, referenciavam as crianças autistas como autossuficientes ou como uma concha, o que perdura ainda em diversos estudos mais recentes (CAVALCANTI; ROCHA, 2001). Além desse comportamento, o autor descreveu que crianças autistas também apresentavam padrões rígidos de comportamento, interesse excessivo por rotinas, e distúrbios de linguagem, como mutismo, atraso no desenvolvimento da fala ou emprego pouco funcional da língua.

Atualmente, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), as alterações de comunicação e interação social são agrupadas em um único critério, visto que há uma relação entre as especificidades do uso da linguagem e as habilidades de comunicação social. Nesse quesito, a expressividade ou comprometimento de linguagem representam um indicador importante dos níveis de severidade do espectro.

Na contramão desse olhar que vem da psiquiatria, em que o quadro autístico é descrito com traços típicos e com dificuldade de interação social, conjugada em maior ou menor grau a atrasos no desenvolvimento da linguagem, em estudos que envolvem

especificamente a linguagem da criança, portanto do ponto de vista da Linguística enunciativa, discursiva, verifica-se que, em um contexto familiar, a criança autista apresenta um engajamento mais participativo e dialógico, como constatarem estudos de autores como Cruz (2018) e Cruz e Cots (2020, 2021).

Da mesma forma, o olhar a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva, especialmente, amparadas nos trabalhos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), e nos trabalhos da área da aquisição do grupo GEALin-UNESP<sup>3</sup> (DEL RÉ *et al.*, 2014; 2021), vai se somar aos referidos estudos linguísticos, ao elevar o diálogo a uma condição constitutiva de todo tipo de interação social, pois está presente em quaisquer interações discursivas. Isso porque, “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348), ou seja, concebe-se o diálogo em um sentido muito amplo e, da mesma forma, o modo de expressão.

Ainda, segundo o autor, esse diálogo pode ocorrer nos eventos face a face, como também entre discursos e enunciados proferidos em outros momentos da enunciação. Há entre os enunciados uma relação dialógica, uma vez que estes são orientados como uma resposta a um já dito, ou se dirigem ao outro à espera de uma resposta. Compreende-se, assim, que o dialogismo se relaciona especialmente aos discursos que se entrelaçam no contexto social, espaço em que se constroem relações e sentidos.

É na interação com o outro e com o discurso do outro que se estabelecem ações responsivas entre os falantes. Responder às interlocuções da comunicação significa compreensão de um enunciado, o que gera uma resposta, seja transformando, completando, concordando ou discordando do que foi dito. Ainda, como preceitua-se na filosofia bakhtiniana, essa responsividade pode-se refletir em diversos graus de ativismo no diálogo,

---

<sup>3</sup> <http://gealin.fclar.unesp.br/>

refletindo-se em modos singulares de expressão, como “a repetição, a brincadeira, os modelos entoativos, as palavras” (DEL RÉ *et al.*, 2014, p.25). Logo, participando dos variados contextos de interação, a criança vai se apropriando desses enunciados, retomando-os à sua maneira e desenvolvendo a linguagem.

É diversificada também, a materialidade e as formas como a língua se efetua, constituindo-se “no material ideológico da palavra, do desenho, das tintas, do som musical etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 212). Ademais, como pontua Volóchinov, a expressão de um enunciado pode ser, até mesmo, determinada pelos interlocutores, contexto ou espaço social mais próximo. No que se refere à linguagem da criança, os sentidos de um diálogo, concebidos tanto na microcultura familiar como social, “são determinados pelos aspectos sociais, históricos, ideológicos que emergem em uma determinada comunidade de fala.” (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

Deve-se considerar, igualmente, participação e responsividade a partir de seus movimentos discursivos, expressos por meio da comunhão entre gestos, olhar, prosódia e produções vocais (VOLÓCHINOV, 2017). E quando se trata de observar a criança autista esse olhar que abrange as diferentes semioses parece ser ainda mais relevante. Nesse sentido, dialogamos com os trabalhos de Cavalcante (2008, 2016, 2018, 2019) e Ávila Nóbrega (2017, 2018) – ancorados nas pesquisas de McNeill (1985) e Kendon (1988) –, para os quais gestos, fala, posicionamento do corpo e até olhar constituem sentido conjuntamente, em um grande envelope multimodal.

O material gestual, aqui analisado, conforme o esquema classificatório elaborado por Kendon (1988), mostra a relação de gestos com a fala em um contínuo de comunicação. Nesse quadro, o autor apresenta quatro tipos de gestos: gesticulação – gestos utilizados em conjunto com a fala, ausentes de propriedades linguísticas –, pantomimas – representação de ações do cotidiano –, emblemas – gestos culturais, que podem ser combinados com o uso da fala, representando uma palavra ou sentença inteira – e língua de sinais – utilizada pela comunidade surda.

Para análise dos dados deste trabalho, direcionamos o olhar para a gesticulação, pantomima e emblemas, gestos primordialmente utilizados pela criança, já que ela ainda não apresenta amadurecimento para a compreensão da língua de sinais. Vale dizer, que no contexto familiar, esse conjunto de gestos é compreensível e produz sentidos entre a criança e seus interlocutores.

Além desses recursos, o olhar também deve ser considerado, pois contribui para a expressividade na comunicação. Dada a sua importância, associado aos demais gestos, categorizamos o plano do olhar a partir de um sistema classificatório proposto em trabalhos de Ávila-Nóbrega (2017), com base em estudos de Tomasello (2019). Nestes, Ávila Nóbrega destaca três tipos de direcionamento do olhar:

- Olhar de verificação: olhar direcionado ao parceiro de comunicação para verificar seu posicionamento ou ação.
- Olhar de acompanhamento: olhar mais atento para a ação do outro ou ao que lhe é demonstrado.
- Olhar de partilha de expectativa: olhar que busca maior atencionalidade do parceiro de interação. Esse tipo de olhar demonstra uma nuance de ações de engajamento entre os parceiros.

Isso posto, concebemos que todos esses pressupostos teóricos constituem uma base sólida para investigarmos o modo de funcionamento da linguagem da criança autista que, aparentemente, poderia ser colocada no lugar de não falante ou como alguém sem linguagem. Como declara Bakhtin (2011), o diálogo é parte constitutiva do viver e, dessa forma, mesmo que uma criança apresente alterações significativas no âmbito da produção, vai encontrar seu próprio modo de engajamento na linguagem e na comunicação.

## 2.1 Metodologia

Os dados deste artigo fazem parte de um estudo<sup>4</sup> qualitativo e longitudinal, realizado com uma criança autista (Gu - 6;8 anos), no período de 5 a 6,8 anos, etapa essa em que se comunicava por gestos, vocalizações, olhares e outros movimentos proxêmicos.

Em consonância com esse tipo de estudo, realizamos uma análise com o propósito de investigar a entrada da criança na linguagem pelo processo dialógico-discursivo, com foco nos elementos multimodais nas diferentes cenas de interação. Os episódios que selecionamos para este texto, conforme mencionado anteriormente, foram extraídos de um estudo concluído em 2022 (CANONICO, 2022), e correspondem a recortes de gravações realizadas mensalmente, no período acima mencionado.

Para a seleção de dados, buscamos analisar quais meios linguageiros ela empregava durante esses eventos. Considerando os modos de funcionamento de sua linguagem, dirigimos o olhar para um conjunto de aspectos multimodais como produção vocal, gestos e direcionamento do olhar.

Dos elementos de produção vocal destacamos os sorrisos/risos, vocalizações e balbucios; em relação aos gestos destacamos as gesticulações, pantomimas e emblemas (gestos de apontar convencional, direcionando o indicador para um objeto, gestos de flexionar os dedos em direção ao objeto, ou ainda, os que se assemelham a gestos de dar receber, pedir); e quanto ao olhar, categorizamos os três tipos, já descritos no referencial teórico. Com o objetivo de reconhecer o envolvimento dialógico da criança, acompanhamos sua conduta responsiva em relação aos discursos do outro, como também suas ações espontâneas de comunicação.

Para melhor visualização das categorias de análise, organizamos o seguinte quadro:

---

<sup>4</sup> A pesquisa cujos dados são apresentados aqui receberam aprovação do Comitê de Ética local – CAAE: 28850820.1.0000.5400.

Categorias	
Direcionamento do olhar (Descrito entre os sinais (**))	Olhar de verificação Olhar de acompanhamento Olhar de partilha e expectativa
Gestos (Antecedidos por um marcador •)	Emblemas (gestos de apontar: imperativos – utilizados para pedir - ou declarativos – utilizados para mostrar algo) Pantomimas Gesticulação
Expressão vocal (Expressa entre duas barras //)	Risos Sorriso Balbucios Vocalizações Enunciados/fala

Uma vez realizados os recortes das cenas, procedemos à transcrição dos dados pelo programa ELAN, (Eudico Linguistic Annotator) que nos permite o alinhamento entre áudio/ vídeo e transcrição, bem como um refinamento do elementos multimodais. Classificamos ainda os elementos multimodais do interlocutor que interagiu diretamente com a criança, por influenciarem de algum modo sua ação responsiva.

Todos esses aspectos foram orientados a partir de uma abordagem teórica de cunho dialógico-discursivo pela qual “entende-se a aquisição da linguagem muito mais como a entrada da criança em um universo de sentido, no discurso, do que como a emergência de categorias linguísticas na fala infantil” (HILÁRIO; DEL RÉ; 2015, p. 59).

## 2.2 Análise e discussão de dados

Os dados estão organizados em um quadro, e cada linha corresponde aos recursos multimodais dos participantes da interação. As colunas organizam respectivamente: 1) os frames, isto é, o número da cena; 2) participantes; 3) Produção vocal; 4) direcionamento do olhar, e 5) gestos.

Como primeiro dado de análise, trazemos a cena denominada “Batuque”. Nesse exemplo, apresentamos um excerto em que identificamos um envolvimento dialógico com a avó.

### Cena 1 – Batuque

**Idade da criança:** 5 anos e 10 dias

**Contexto:** A criança interage com o avô e a avó, participando de uma brincadeira rotineira: cantar músicas diversas acompanhadas por um batuque em um móvel.

Frame		Produção vocal	Direcionamento do olhar	Gestos
1	Avô	//eu quero, quero xxx, quero tuca com meu vô//	(**) olhando para a criança (**) ( <i>olhar de partilha de expectativa</i> )	• batendo as mãos sobre o móvel enquanto canta, acompanha o ritmo batendo o pé direito no chão. ( <i>gesto pantomímico e ritmado</i> )
2	Gu		(**) olha para o avô e desvia o olhar para baixo (**) ( <i>olhar de verificação</i> )	• de frente para o avô coloca as mãos sobre o móvel e bate levemente com uma das mãos e com o pé esquerdo no chão, seguindo o ritmo. ( <i>gesto pantomímico e ritmado</i> )
3	Avó	//batuque na cozinha a sinhá não quer..// ai tô com meu dedo cortado!//		• bate a mão esquerda na cômoda, depois bate com a mão direita. ( <i>gesto pantomímico, ritmado</i> )
4	Gu	[a-aaah]		• segura a mão direita da avó. ( <i>emblema – imperativo</i> )
5	Avó	//vamô com essa aqui então. Meu dedo cortado//		Aponta com o dedo indicador direito fazendo sinal de negação. ( <i>emblema</i> )

6	Avó	//ôo, batuque na cozinha a sinhá não quer, por causa do batuque eu queimei meu pééé//		
6	Gu	//dá uma risadinha//	(**) olha para a avó(**) ( <i>olhar de partilha de expectativa</i> )	

Nessa cena, a interação está organizada de acordo com o gênero Música, tendo como elementos composicionais, razoavelmente estabilizados, os enunciados multimodais de estímulo à participação da criança. Os avós marcam o ritmo da música com os movimentos de batuque em um móvel, criando assim um ambiente lúdico de brincadeira.

A princípio, a criança não demonstra estar presente na relação dialógica com o avô (frame 1). Todos os movimentos que esse familiar emprega trazem um convite claro para que a criança participe da atividade fazendo uso de uma soma de recursos multimodais: olhar de partilha de expectativa, gestos pantomímicos, e gestos ritmados, como a batida das mãos e pés, também chamados de beats (uma das dimensões da gesticulação, propostas por McNeill (2006).

No entanto, o engajamento dialógico não ocorre nesse primeiro momento, como percebe-se no frame 2, no qual a criança lança um rápido olhar de verificação ao convite do avô, enquanto bate levemente com a mão esquerda no móvel, antes de desviar a atenção para outro objeto (não transcrito aqui). A brincadeira proposta pelo avô ainda não despertou sua atenção em torno desse referente. Como expõe Ávila Nóbrega, é natural que, durante as cenas de interação social, “desenvolvemos habilidades baseadas numa espécie de altruísmo colaborativo com os coespecíficos” (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p. 63), construindo e negociando

sentidos. E, de fato, nota-se que é preciso uma negociação entre o avô e o neto, para que este se engaje na brincadeira.

No momento seguinte (frame 3), a avó, como a segunda interlocutora da cena, em apoio ao avô, busca direcionar a atenção e o engajamento da criança. Para isso, ela canta um trecho da música, enquanto bate em uma cômoda, logo desistindo e dizendo “ai tô com meu dedo cortado!”.

Nos frames 4 e 6, observa-se que a criança já desperta seu interesse e interage em um nível mais dialogal, pois vocaliza com a emissão [a-aaah], enquanto segura a mão direita da avó com o objetivo de levá-la a continuar o batucque na cômoda. Somando-se a esse gesto, ela ainda direciona à avó um olhar de partilha de expectativa, ao mesmo tempo em que dá uma risadinha, demonstrando seu prazer em participar e partilhar da atenção dos adultos.

Quanto à classificação gestual da criança, observa-se que faz uso de gesto emblemático e imperativo, no momento em que segura a mão direita da avó, com o objetivo de levá-la até à cômoda. Embora esse gesto não seja um emblemático convencional, é assemelhado à mesma função do apontar e chamar com as mãos. Essa interpretação coaduna-se com a classificação gestual, proposta por McNeill (2006), cuja dimensão semântica, indica que os gestos dêiticos, a exemplo do apontar, podem ser realizados pelo dedo indicador ou até outras partes do corpo.

Importa destacar ainda que o gesto imperativo tem um objetivo que extrapola o simples objetivo de obter a realização de um desejo, como é descrito na literatura sobre o autismo. Um desses estudos, de Goodhart e Baron-Cohen, apontados por Bosa (2002), observa que a criança autista emprega primordialmente os gestos de apontar ou mostrar, para buscar assistência, em detrimento aos utilizados para compartilhar experiência. Contudo, esse excerto, analisado com base no embasamento teórico exposto, demonstra que o gesto imperativo da criança evidencia um movimento autônomo e espontâneo, que pode significar também o

interesse em compartilhar a atenção do adulto durante uma brincadeira agradável.

Na cena a seguir, o funcionamento multimodal da linguagem da criança se faz mais expressivo, especialmente, por sua responsividade, utilizando o gesto de apontar emblemático.

### Cena 2: Interagindo com livros

**Idade da Criança:** 5 anos, 10 meses e 17 dias

**Contexto:** Nesse excerto, o avô mostra livros infantis à criança, destacando personagens e os objetos das ilustrações, relacionando-os a objetos concretos do entorno e à própria criança.

Frame		Produção vocal	Direcionamento do olhar	Gestos
1	Avô	// vamo dá o têtê pro porco, toma //	(**) olhando para o livro (**)	• pega a mamadeira da criança e coloca-a em frente a boca do personagem porco. ( <i>gesto emblemático – declarativo</i> )
2	Gu	[a::a::A:A:]	(**) olhando para o livro (**). ( <b>olhar de partilha de expectativa</b> )	• (balançando o corpo para frente e para trás)
3	Avô	//ó o peixe // pexi // peixe //		• toca no peixe com o dedo indicador esquerdo. ( <i>gesto emblemático – declarativo</i> )
4	Gu	[i: i: i:] [a: aã] [a:] [a:]		• pula no mesmo lugar
5	Avô	// e a bexiga? // // é a bexiga do aniversário //		• aponta para a figura do livro. ( <i>gesto emblemático – declarativo</i> )

6	Gu	[ã:ã] [i:.....]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (toca com o dedo indicador nas bexigas). (<i>gesto emblemático – declarativo</i>)</li> <li>• (inclina a cabeça para trás)</li> </ul>
---	----	--------------------	---

Neste excerto, o avô mostra os personagens do livro ao neto, enquanto busca sua atenção e compreensão quanto a outros objetos da ilustração. Toda a comunicação do adulto se faz por meio de diversos recursos multimodais como, produção vocal, gestos emblemáticos e direcionamento do olhar para o referente.

Logo, na linha 1, nota-se que o avô busca despertar o interesse da criança pelo livro, apontando para as ilustrações, ao mesmo tempo em que relaciona algumas das figuras a objetos do uso cotidiano da criança. Para isso, pega uma mamadeira e aponta para a boca do personagem, dizendo “vamo dá o têtê pro porco, toma”.

Compreendemos esse gesto como sendo emblemático, pois, em concomitância com a expressão verbal, possui um sentido cultural claro, representando uma expressão do tipo “Olha, vamos dar mamadeira para o porco”. Essa reflexão encontra ressonância com as concepções de Kendon (2016), para o qual, os gestos emblemáticos convencionais de uma dada cultura são construídos socialmente e podem ser combinados com o uso da fala, representando uma palavra ou sentença inteira.

Todas essas ações formam um envelope de elementos multimodais associados em conjunto: fala; gesto emblemático declarativo, oferecendo a mamadeira ao personagem; e direcionamento do olhar (não transcrito). A criança, por sua vez, demonstra sua compreensão, atuando responsivamente por meio de olhares de acompanhamento e partilha de expectativa, gesticulação (estereotípias) e vocalizações [ããi:i:], [a::a::A:A:].

Esses primeiros movimentos comunicativos da criança demonstram que sua apropriação e entrada na língua são singulares e expressos em materialidades que ela utiliza

recorrentemente, durante essas interações. Tais ações entram em acordo com estudos de Del Ré (2014), referenciando especialmente François (2006), ao analisar que o desenvolvimento da linguagem pela criança ocorre de modos diversos.

Nesse sentido, um gesto pode ser empregado para expressar múltiplos sentidos em relação a um dado contexto. Pode-se querer dizer várias coisas ao apontar um dedo para um objeto, ou estender o braço, ou até em relação a uma ação que executa, já que esses movimentos nem sempre “correspondem ao que seus interlocutores pensam ter compreendido, continuidade, descontinuidade, deslocamento, tanto no que se refere ao sentido verbal quanto ao corporal.” (Del Ré, 2014, p.27).

De qualquer forma, o contexto e a recorrência de determinado gesto assumem especial importância para compreender melhor porque um determinado gesto é utilizado. No frame 6, por exemplo, a criança aponta para as figuras de bexigas, respondendo ao pedido verbal “//e a bexiga?//é a bexiga do aniversário //” e gestual do avô. Esse movimento da criança importa por indicar que ela compreendeu seu interlocutor e respondeu a ele, envolvendo-se dialogicamente no discurso.

Nesse processo, suas participações, ainda que nem sempre sejam claras ao olhar do outro, refletem uma ativismo no diálogo, o que a distancia de ser um simples ouvinte passivo do esquema locutor/interlocutor, dos estudos de Linguística geral (BAKHTIN, 2011). E nessa comunicação multimodal, Gu exerce uma atitude responsiva, ora vocalizando em resposta, ora apontando para os objetos mostrados, ainda que não se possa confirmar ao certo o que ele procura comunicar.

É importante ressaltar também que o gesto declarativo demonstra um nível de cognição e envolvimento dialógico relevantes por parte da criança, nos moldes do que propõem os trabalhos de Tomasello (2019). O uso desse tipo de gesto, os direcionamentos de olhar, principalmente, o de partilha de expectativas, suas vocalizações e sorriso, indicam ainda seu propósito de compartilhar atenção. E tal fato, mais uma vez,

apresenta-se como um contraponto à premissa de que gestos declarativos com esse intuito são raramente utilizados por crianças autistas, como se compreende por parte da literatura clínica (BOSA, 2002).

Como é possível constatar, a participação dialógica e responsiva da criança se faz por seus gestos singulares, inclusive, por suas estereotípias, que não podem ser consideradas desprovidas de sentido, pois se articulam aos seus atos, indicando um envolvimento prazeroso na brincadeira. Se ela compreende os sentidos exatos do que o avô procura lhe mostrar, não é possível saber com certeza, mas, por seus gestos, pode-se perceber que há um engajamento dialógico com seus interlocutores.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo compreender o funcionamento da linguagem de uma criança autista, considerando os recursos multimodais empregados por ela, bem como seu envolvimento dialógico, expressos por seus movimentos responsivos.

E respondendo às questões propostas no início do texto, nossas análises constataram que a criança autista, ainda que apresente alterações mais expressivas de linguagem, participa do processo comunicativo por meio de um conjunto de recursos multimodais: vocalizações, balbucios, gestos e olhares.

Tendo em vista a perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), cujas propostas se pautam por uma reflexão mais abrangente sobre língua e linguagem, foi possível perceber que, inserida em contextos de interação familiar, a criança participa das atividades discursivas, respondendo aos enunciados que lhe são dirigidos. Sendo o diálogo, condição fundamental das interações sociais, na dinâmica da comunicação, os sentidos construídos são compartilhados dialogicamente, interrelacionando-se a enunciados passados e futuros, e a criança acompanha esse processo por seus gestos e ações.

Por meio dos recursos multimodais, analisados a partir da classificação gestual de Kendon (1988, 2016) e McNeill (1985, 2006), e do plano de direcionamento do olhar, proposto por Ávila Nóbrega (2017, 2018), constatou-se que a criança não é apenas um interlocutor passivo. Isso pôde ser observado nos momentos em que ela protagoniza ações, buscando influenciar seus interlocutores por meio de sua linguagem multimodal, o que também demonstra sua participação na constituição de sentidos do espaço da interação.

Portanto, os resultados demonstram a importância de se adotar com a criança autista uma postura atenta à sua linguagem, especialmente, quanto ao uso dos recursos multimodais. Esperamos que este trabalho possa beneficiar educadores, pais e demais interlocutores da criança autista, levando-os a construir um novo olhar para os modos de funcionamento de sua linguagem. Para tanto, é necessário considerar essa criança como sujeito de interlocução, parceiro de interação.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 77-88, 2002.
- CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153-169, 2008.
- CAVALCANTE, M. C. B. *et al.*. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 5-35, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: **Interface, linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. MOTA; Mailce Borges; Name Cristina (orgs). 1. ed. – Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019. 352 p.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: Construções e Desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 12-38, 2021.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL Ré, A. (org). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-198.

HILÁRIO, R. N.; DEL RÉ, A. Questões metodológicas e ferramentas de pesquisa nos estudos em Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 1, p.57-63, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.1.18397>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

KENDON, Adam. How gestures can become like words. In: **This paper is a revision of a paper presented to the American Anthropological Association**. Chicago, Dec 1983. Hogrefe & Huber Publishers, 1988.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2016.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. v. 92, n. 3, 1985. 350-371. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229068226\\_So\\_You\\_Think\\_Gestures\\_are\\_Nonverbal](https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal). Acesso em: 06 jun. 2019.

- SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.
- MCNEILL, D. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, 2006. p.1-15.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.



## ANÁLISE SEMIÓTICA DO MMORPG GUILD WARS 2

### SEMIOTIC ANALYSIS OF THE MMORPG GUILD WARS 2

Felipe Quevedo Giovanoni<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho analisa elementos de construção de sentido presentes no *game* MMORPG Guild Wars 2, produzido pela empresa ArenaNet, por meio dos subsídios teórico-metodológicos oferecidos pela semiótica discursiva, ou semiótica francesa, da tradição de A. J. Greimas e sua escola. Nele tecem-se considerações sobre a acepção de texto e explanam-se preceitos da semiótica discursiva e da semiótica plástica. Na análise, são explorados elementos do plano de expressão (cores, formas, disposição topológica) e dos três níveis do plano de conteúdo, procurando mostrar como elementos do nível mais superficial (figuras e temas) recobrem esquemas narrativos subjacentes e remetem a níveis mais profundos de construção de sentidos.

**Palavras-chave:** Leitura. Jogos eletrônicos. Semiótica Discursiva.

#### ABSTRACT

This paper analyzes the elements of construction of meaning in the MMORPG Guild Wars 2, delivered by the company ArenaNet, through the theoretical and methodological means of discursive semiotics, or french semiotics, from the tradition of A. J. Greimas and his school. Here, considerations on the concept of text in semiotics are made, as well as brief notes on the fundamental concepts of the discursive semiotics, and plastic semiotics. In the analysis, elements of the expression plane (colors, forms and topological disposition) as well as the three levels of the content plane are explored, aiming to show how elements of the most superficial level (figures and themes) cover narrative schemes and recall more profound levels of meaning production.

**Keywords:** Reading. Electronic games. Discursive semiotics.

---

<sup>1</sup>Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UPF e membro do projeto de pesquisa Estudos Enunciativos da Linguagem da mesma instituição, coordenado pela Prof. Dra. Luciana Maria Crestani

## 1. INTRODUÇÃO

As recentes reformas educacionais brasileiras passaram a exigir, a partir de 2017, novos paradigmas no ensino da língua materna e estrangeira. A edição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) trouxe uma concepção mais ampla associada ao conceito de leitura e deu lugar de destaque às diferentes semioses implicadas na construção de sentido dos diversos gêneros textuais. No entanto, não basta uma mudança conceitual para que as práticas de leitura de novos gêneros e de análise do sentido associado às diferentes semioses passem a acontecer. Para que isso ocorra, é preciso que os professores de língua materna repensem suas metodologias e os objetos de conhecimento a serem explorados em sala de aula e que, principalmente, tenham apoio teórico-metodológico nessas novas perspectivas a fim de obedecer às diretrizes didáticas ora estabelecidas.

Nesse sentido, os estudos da área da semiótica discursiva têm muito a contribuir, uma vez que se constituem como aportes teórico-metodológicos capazes de indicar caminhos para abordagem de textos multimodais e multissemióticos com vistas a desenvolver habilidades de leitura, análise linguística e semiótica requeridas pela BNCC. Guiados por preceitos de tal teoria, realizamos, neste trabalho, a análise do *game* Guild Wars 2, produzido pela empresa ArenaNet (2020). Entendemos o *game* como um texto narrativo em que diferentes linguagens e modos de significação se mesclam. Então, buscamos explorar tanto elementos do plano de expressão (cores, formas, disposição topológica) quanto do plano de conteúdo, procurando mostrar como elementos de níveis mais superficiais recobrem esquemas narrativos subjacentes e remetem a níveis mais profundos de construção de sentidos. Para tanto, embasamo-nos, principalmente, nos trabalhos de Barros (2001), Fiorin (2000) e Greimas e Courtés (2008). Outros estudos também são referenciados no sentido de se estabelecer a conexão entre a teoria dos *games* e sua correspondência na semiótica discursiva.

## 2. GAMES ENQUANTO OBJETOS DE LEITURA

Para a semiótica discursiva, o *texto* é considerado a união do plano de conteúdo (da ordem do discurso) com o plano de expressão (da ordem da materialidade). Além dos textos verbais, a semiótica também se interessa por textos não verbais e textos sincréticos. São sincréticos os textos que “acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 426), isto é, produzem sentido através de diferentes linguagens imbricadas na construção do todo do enunciado. Assim, em semiótica, um balé ou um ritual podem ser considerados texto (GREIMAS; COURTÉS, 2008), e esta variedade é tão ampla quanto são os gêneros discursivos da cultura humana.

Da mesma maneira tomamos como *corpus* deste trabalho um jogo eletrônico, ou *game*, como manifestação textual, conforme dissemos anteriormente, como objeto de leitura. O *game* Guild Wars 2, selecionado para este trabalho é do tipo MMORPG, sigla para *Massive Multiplayer Online Role Playing Game*, que se traduz para o português como Jogo de Interpretação de Papéis Multijogador Massivo Online, o que quer dizer que este é um jogo eletrônico do tipo RPG com uma alta quantidade de jogadores que interagem através de um software via internet.

De acordo com Lima e Lima (2015) em seu trabalho a respeito da narrativa dos jogos eletrônicos, o elemento principal dos *games* modernos é que “enquanto nas narrativas literárias e cinematográficas a imersão está a cargo da imaginação do leitor ou espectador, na narrativa dos jogos eletrônicos há o protagonismo do jogador” (LIMA; LIMA, 2015).

Conforme análises de outros *games* feitas previamente por Teodoro da Silva Júnior (2019) e Souza Júnior (2009) este “protagonismo” é, em termos semióticos, o sincretismo que ocorre entre o actante discursivo enunciatário (jogador) e o actante narrativo sujeito (personagem protagonista). Isto quer dizer que os actantes *jogador* e *protagonista*, neste tipo de texto, confundem-se fazendo que a leitura seja também a produção de sentido. As

decisões, movimentos e escolhas do jogador são o que determina o curso do da narrativa vivenciada pelo leitor/jogador. Isso também ocorre em Guild Wars 2, conforme será analisado adiante.

### 3. SEMIÓTICA DISCURSIVA: PRECEITOS QUE GUIAM A ANÁLISE

Semiótica discursiva, semiótica francesa, ou semiótica greimasiana é uma teoria de análise do discurso proposta por A. J. Greimas e outros teóricos franceses a partir da década de 1960. Essa teoria tem por objeto o texto, “o que ele diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2001). Ela busca explicar tanto os sentidos dos textos verbais quanto dos não verbais e sincréticos, como é o caso do texto a que se volta este trabalho.

A semiótica separa o plano de conteúdo do plano de expressão. Esta dualidade é criada a partir daquela proposta por Saussure inicialmente: o significante está para o plano de expressão como o significado está para o plano de conteúdo. Sua reunião, ou *semiose*, é o que “permite explicar a existência dos enunciados (frases ou discursos) ‘providos de sentido’” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 81), criando o que se chama em semiótica de *texto*. Este é o resultado da união de um plano de conteúdo com um plano de expressão. O conteúdo é aquilo que está na mente do enunciador e ele quer transmitir a alguém no processo de comunicação humana, seja em texto verbal, imagem, vídeo etc. O plano de expressão tem a ver com a materialidade do que se expressa e é o texto verbal em si, a imagem produzida pelo pintor, o filme, o *game*, etc. Ambos estão em “relação de pressuposição recíproca” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 174), isto é, a existência de um conteúdo pressupõe a sua expressão, e vice-versa. Esses conceitos serão melhor explorados separadamente adiante.

### 3.1 O plano de conteúdo

Para explicar o plano de conteúdo de um texto, a semiótica propõe o *percurso gerativo de sentido*. Este é um simulacro metodológico que aborda as estruturas textuais a fim de interpretá-las desde os elementos mais simples e abstratos até os mais concretos e complexos (BARROS, 2001, p. 9). Ele é composto de três níveis: “as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas” (FIORIN, 1995, p. 167).

O *nível fundamental* é o das estruturas mais abstratas e simples que compõem o fundamento do sentido do texto. Sua análise se dá pelo reconhecimento das categorias semânticas que estão na base da construção do texto. É, em outras palavras, o que ordena o conteúdo do texto. Expressa-se por uma dualidade semântica, ou seja, por dois termos opostos que exprimem uma categoria, eis que uma ideia pressupõe seu contrário: /cultura/ versus /natureza/, /beleza/ vs. /feiúra/, /maldade/ vs. /bondade/, etc. (BARROS, 2001, p. 19; FIORIN, 2000, p. 20).

Sabemos que, em um texto, não se pode, logicamente, expressar uma ideia ao mesmo tempo positiva e negativa acerca de um assunto. Assim, cada um dos termos da categoria semântica selecionada receberá a qualificação semântica de /euforia/ ou /disforia/, ou seja, uma será positiva e a outra negativa. Por exemplo, em um texto dissertativo (tal como uma coluna de jornal) no qual se defenda a prisão de um criminoso, a categoria semântica pode ser /liberdade/ vs. /prisão/, mas o termo eufórico será a /prisão/ em detrimento da /liberdade/.

O *nível narrativo* é o das estruturas e actantes que transformam o mundo de acordo com as suas intenções. O conceito de narrativa é por nós compreendido como “discurso narrativo de caráter figurativo (que comporta personagens que realizam ações)” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 294). Esse conceito é central para a análise do *game* em virtude de se desenvolver ele ao redor de uma narrativa central, com várias narrativas paralelas.

A análise da narrativa seguirá, aqui, os conceitos originais da semiótica. De acordo com Barros (2001, p. 16), “a sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada”. Essa “historiazinha simulada” a que se refere a autora é, para este trabalho, nada mais que a história central do *game*.

Para Barros (2001, p. 17), “o enunciado elementar da sintaxe narrativa caracteriza-se pela relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto”, estabelecendo entre eles uma relação de “junção”. Há dois tipos de *junção*, isto é, duas maneiras da relação de junção entre sujeito<sup>2</sup> e o objeto-valor<sup>3</sup>: a *conjunção* e a *disjunção*. Como Explica Fiorin (2002), no enunciado *Pedro é rico*, temos um sujeito *Pedro* em relação de conjunção com o objeto-valor *riqueza*. Já em *Pedro não é rico* ocorre o oposto, ou seja, o sujeito *Pedro* encontra-se em relação de disjunção com o objeto-valor *riqueza*. A função de transformação seria a passagem de um desses estados (junção ou disjunção) para o outro.

Há ainda o conceito de “objetos modais”, que são aqueles que permitem ao sujeito realizar a transformação que o sujeito deseja/deve desenvolver. Por exemplo, em uma história de piratas, o mapa do tesouro é o objeto modal que auxilia na consecução do que se deseja, a riqueza (figurativizada pelo tesouro).

Numa narrativa canônica, há 4 fases: a manipulação, quando se estabelece um querer ou um dever fazer algo; a competência, quando o sujeito é dotado de um poder e/ou de um saber-fazer que lhe permitirá operar a transformação; a performance, que é a transformação principal da narrativa; e a sanção, fase em que o

---

<sup>2</sup> “É o actante sintático da narrativa que se define pela relação transitiva de junção ou de transformação que o liga ao objeto e graças a que o sujeito se relaciona com os valores” (BARROS, 2001, p. 90).

<sup>3</sup> “É o actante sintático da narrativa que se define pela relação transitiva de junção ou de transformação que o liga ao sujeito e que, enquanto posição actancial, pode receber investimentos de projetos e de aspirações do sujeito” (BARROS, 2001, p. 88).

sujeito responsável pela performance é premiado ou punido. Como explica Fiorin (2000), nem sempre essas fases estão nessa ordem e nem sempre estão explícitas no texto, precisando ser recuperadas pelo leitor por pressuposição (se Pedro ganhou na loteria, é porque queria jogar, podia e sabia como fazê-lo, operando a transformação desejada e sendo sancionado positivamente). O nível narrativo segue um padrão mais ou menos estático, assim:

- Um sujeito está em disjunção com um objeto-valor e realiza ações (ou manipula outros sujeitos a realizarem) para alcançar seu objeto-valor, ficando em conjunção com ele.
- Um sujeito está em conjunção com o objeto-valor e, por ações próprias ou de outros, o perde (ou este lhe é tirado), passando a um estado de disjunção com o objeto-valor.

Os percursos narrativos são, assim, sucessões de programas narrativos de sujeitos que disputam valores que desejam, que se movem e movem outros sujeitos para que ações aconteçam. Aqui, damos especial atenção ao nível narrativo do *game* uma vez que é em torno das suas narrativas que se estrutura a jogabilidade

O *nível discursivo* é onde se instauram as personagens, o tempo e o espaço, as redes figurativas e temáticas que compõem a narrativa. Para Barros (2001, p. 53) “o nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso, mais próximo da manifestação textual”. Isso quer dizer que para análise deste nível é necessário olhar para a rede figurativa e temática que se instaura no texto, observando-se como elementos do nível narrativo (sujeitos, objetos de valor, transformações, competências) são revestidos em termos discursivos, ou seja, olhando-se para os temas e figuras que recobrem patamares mais abstratos.

Temas são elementos textuais que permitem a formulação abstrata de um determinado valor semântico (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.454). Sua função é descrever e explicar o mundo através de abstrações. Tematização é, assim, o processo de investimento de sentido que se faz em um texto, o que pode ser feito diretamente, utilizando-se termos abstratos sem o revestimento de figuras aos temas. Figuras são, por sua vez,

simulacros da realidade e seu objetivo é representá-la em vez de descrevê-la. Figurativização é o processo de revestimento dos temas em elementos concretos. Assim, o tema do verão pode ser figurativizado como o sol, a praia, o lazer e as férias, e o inverno com a neve, os alpes, a sensação de frio, etc. A figurativização é, assim, um processo posterior à tematização.

### 3.2 O plano de expressão

O plano de expressão é, segundo Barros (2001, p. 87), “um dos planos da linguagem [...] que suporta ou expressa o conteúdo, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca”. Isso quer dizer que o conteúdo (analisável, conforme visto anteriormente, através do percurso gerativo de sentido) é manifesto por algum sistema semiótico que constitui a materialidade do texto.

Nos textos sincréticos, como o *game* em análise, o plano de expressão requer uma análise mais detalhada, conforme desenvolvido por Jean-Marie Floch (2000) e Teixeira (2008) em seus trabalhos acerca da semiótica visual, posto que o *game* apresenta, na sua composição, uma variedade de recursos verbais e visuais, bem como modos de interação variados que compõem sua totalidade e o caracterizam como um texto sincrético.

Assim, na intenção de analisar as produções de sentido expressas através das linguagens visuais do *game*, recorreremos a categorias da semiótica visual - cromática, eidética e topológica. A cromática diz respeito a como as cores produzem sentido. As cores em *Guild Wars 2* tem um papel definitivo, uma vez que classificam e determinam papéis no mundo fictício, como por exemplo, para distinguir aliados de inimigos, alertar para a morte da personagem, alertar para a existência de desafios, etc. A categoria eidética engloba os sentidos construídos por meio de formas. Há, em *Guild Wars 2*, um grande número de elementos visuais “auxiliares” aos elementos narrativos, tais como barras de experiência, porcentagem de vida, completude de *quests*, etc., cujas formas se alteram constantemente, requerendo o uso desta categoria de

análise, como será explicado adiante. A topológica compreende o modo como a disposição dos elementos no espaço produz sentido. No *game* em questão, a posição das personagens e das formas referidas “auxiliares” tem também significação expressiva, uma vez que indicam valores, condições e mensagens que o jogador precisa interpretar para vencer as etapas do jogo.

#### 4. ANÁLISE DO GAME GUILD WARS 2

Os passos da análise serão os seguintes: a) breve apresentação do jogo eletrônico; b) análise de elementos do plano de expressão; c) análise dos níveis discursivo, narrativo e fundamental, respectivamente.

Salientamos que apenas alguns elementos principais do *game* são explorados na análise dos níveis narrativo e discursivo, dada a complexidade do *corpus*. Guild Wars 2 possui dezenas de *quests*, todas elas semelhantes que recobrem um esquema narrativo que se estende por todo o jogo. Nosso objetivo é demonstrar como esta narrativa pode ser explorada por meio da semiótica, sem a intenção de esgotar a análise de todos os seus elementos.

Guild Wars 2 é desenvolvido pela empresa americana ArenaNet, com sede na cidade de Bellevue, no estado de Washington, nos Estados Unidos. Trata-se de um RPG<sup>4</sup> jogado por milhões de jogadores ao redor do mundo, está disponível em inglês, espanhol e alemão, o que não impede que tenha comunidades de jogadores de diversos países e línguas, inclusive do português brasileiro.

---

<sup>4</sup> RPG é a sigla inglesa para *Role-playing game* e significa, literalmente, em tradução nossa, jogo de interpretação de papéis. A compreensão dos RPGs como leitura e como instrumentos a serem explorados no meio educacional é uma discussão já recorrente, conforme apontam Falkembach (2007) e Vasques (2008).

#### 4.1 Plano de expressão: alguns modos de significar

Sendo o *game* um texto sincrético, várias linguagens contribuem para a construção do sentido a cada momento da progressão da narrativa. Nesta seção exploraremos alguns dos elementos que compõem a sua identidade visual. Seguindo a metodologia proposta por Floch (2000), será feita uma análise segmental das imagens selecionadas, decompondo-as em partes a fim de se atingir o todo e o discurso inerente a cada peça de análise. Dentre os elementos que serão analisados, buscamos apontar algumas “formas auxiliares convencionadas” que guiam a jogabilidade, a exemplo das barras indicativas.

Na parte inferior direita da tela há um mini mapa que indica a posição da personagem no espaço, a direção em que está indo e uma trilha que indica, temporariamente, o caminho feito. Através da tecla ‘M’ é possível abrir o mapa em tela cheia com uma seta ao centro, que indica a posição da personagem. A personagem aparece na tela com as características que o leitor escolheu no início do *game*<sup>5</sup> e é sujeita ao controle do jogador. Por exemplo, ao se moverem as teclas do teclado a personagem, colocada no centro da tela, se move e luta de acordo com as habilidades da sua profissão, escolhida na construção de personagem.

---

<sup>5</sup> Na seção seguinte explica-se a constituição do personagem a partir das escolhas do leitor.

Imagem 1. Tela de jogo<sup>6</sup>



Na imagem 1, podemos ver a tela de jogo, que coloca a câmera às costas da personagem com recursos e informações dispostos ao redor da tela, nas extremidades. “Barras” de porcentagem sempre indicam a quantidade de alguma coisa: HP<sup>7</sup>, *stamina*<sup>8</sup>, pontos de experiência, porcentagem de completude de uma *quest*, etc. Por exemplo, conforme se atiram flechas a um inimigo, sua barra de HP (a barra vermelha sobre o inimigo, abaixo da flecha vermelha) diminui de tamanho para a esquerda; conforme o inimigo inflige dano à personagem, sua barra de HP (o círculo vermelho ao centro, na parte inferior da tela) diminui para baixo; a medida que uma *quest* vai sendo completada, a sua barra de completude (no canto superior direito da tela) aumenta à direita; ou conforme o jogador adquire pontos de experiência a barra de experiência (a barra amarela setORIZADA exibida na base da tela) aumenta para a direita. Quando as barras de HP chegam ao tamanho zero (porcentagem

<sup>6</sup> As setas e indicações em azul não pertencem à interface do jogo, e foram por nós adicionadas à imagem de modo a facilitar a sua descrição.

<sup>7</sup> Sigla inglesa para *Health Points*, em tradução livre, pontos de saúde, ou pontos de vida, significando quanta saúde, ou vida, ainda tem a personagem.

<sup>8</sup> Palavra inglesa que significa força, ou vigor, quantidade que decresce conforme a personagem executa determinados movimentos ou luta.

zero) à esquerda, a personagem ou jogador morrem; quando a barra de completude da *quest* chega ao tamanho máximo, a *quest* é completada; e quando a barra de pontos de experiência fica cheia à direita, o jogador sobe de nível.

De modo geral, essa noção de aumento/diminuição de porcentagem de pontos significa sempre a mesma coisa em todo o jogo, e parece ser - a experiência como jogadores nos mostra - comum à maioria dos jogos eletrônicos. A dinâmica das barras de porcentagem cria o seguinte esquema de significação, se utilizarmos as categorias de análise *topológica* (referente a disposição dos elementos no espaço) e *eidética* (referente às formas), conforme Teixeira (2008) tendo as oposições /esquerda/ vs. /direita/, /vazio/ vs. /cheio/ e /pequeno/ vs. /grande/.

Quadro 1. Relação entre expressão e conteúdo - categorias topológica e eidética

Categorias topológica e eidética	
Plano de expressão	Plano de conteúdo
Esquerda, vazio, pequeno	incompletude, morte, estagnação
direita, cheio, grande	completo, vivo, evolução

As cores também desempenham um papel central na significação em Guild Wars 2. Quando uma personagem principal recebe algum dano, uma quantidade aleatória de HP é deduzida da sua barra de HP e um número em vermelho aparece sobre a personagem, indicando a quantidade de dano. Inimigos são indicados com uma seta vermelha sobre eles e seu nome aparece em vermelho. Inimigos não-agressivos são indicados pelo nome e por uma seta amarela sobre eles. Aliados são indicados pelo nome e por uma seta verde sobre eles. O animal de estimação do personagem da classe *ranger* aparece com o nome em azul sobre ele.

Quando se esgotam os pontos de HP é apresentada a tela de morte da personagem. Esta é coberta por uma moldura vermelha, como se apresenta na imagem 2 (abaixo). Desaparecem as habilidades normais e aparecem quatro ações possíveis com a mensagem *fight to survive* (lute para sobreviver). As quatro ações estão também em botões vermelhos.

Imagem 2. Tela de morte da personagem



Desse modo, a cor vermelha indica a característica daquilo que é mau, ou ruim para o jogador, enquanto as outras cores indicam os aliados ou neutros para ele. Utilizando a categoria de análise *cromática* (TEIXEIRA, 2008) é possível identificar as cores básicas vermelho, verde, amarelo e azul com as seguintes significações:

Quadro 2. Relação entre expressão e conteúdo - categoria cromática

Categoria cromática	
Plano de expressão	Plano de conteúdo
Vermelho	morte, perigo, inimigos
Amarelo	neutralidade
Verde e Azul	vida, segurança, aliados

Passamos, na sequência, à análise de elementos dos níveis discursivo, narrativo e fundamental.

#### 4.2 O nível discursivo: figuras e temas

Em *Guild Wars 2*, o jogador protagoniza uma história envolvente e dinâmica. Como é da natureza dos RPGs, cada jogador *encarna* uma personagem com uma biografia única e o desenrolar da história construirá a narrativa e as ações do jogador determinarão o rumo da história.

A história se passa no vilarejo de Shaemoor, próximo à capital do país, onde o jogador, no nível 1<sup>9</sup> é colocado em uma batalha em uma noite tempestuosa. Nessa batalha, os centauros da tribo Tamini estão tentando invadir o vilarejo e somente a guarda imperial não é o suficiente para defendê-lo. Dessa forma, múltiplos heróis - jogadores conectados ao mesmo sistema - são convocados para lutar contra os centauros e defender a vila. Esta é a *quest*<sup>10</sup> inicial do jogo e dela podem se ramificar muitas histórias, de acordo com as escolhas do jogador.

O papel da personagem (sujeito) criada pelo jogador, no entanto, inicia na escolha da classe, ou seja, do tipo de criatura que habita o mundo de Guild Wars 2. Ao iniciar o jogo, o jogador é apresentado a uma tela que pede que seja criada uma personagem para jogar, isto é, a função “criar personagem”, comum a jogos MMORPG. Essa escolha se constitui como uma escolha figurativa do jogador que “constrói” seu personagem. É possível escolher dentre cinco classes de personagens: *Charr*, *Humano*, *Norn*, *Asura* e *Sylvari*. Cada classe de personagens equivale a uma comunidade em específico, com história, valores e habilidades próprias.

Quadro 3. As cinco classes de personagens em Guild Wars 2



<sup>9</sup> No jogo, completar aventuras, derrotar inimigos e descobrir lugares novos dão *pontos de experiência*. O acúmulo de pontos de experiência faz que o jogador suba de *nível*, ficando, a cada nível, mais forte, inteligente, com mais vitalidade, etc.

<sup>10</sup> *Quest* é a palavra inglesa para procura, ou busca. Designa as aventuras que o jogador aceita a fim de desempenhar tarefas no jogo em troca de pontos de experiência, ouro ou itens.

Após escolher o gênero (masculino ou feminino) da personagem, o jogador deve escolher a profissão, dentre as opções: *Warrior* (guerreiro), *Guardian* (guardião), *Revenant* (fantasma), *Ranger* (guarda), *Thief* (ladrão), *Engineer* (engenheiro), *Necromancer* (necromante), *Elementalist* (elementalista) e *Mesmer* (mesmerizador). A escolha da profissão não terá impacto no desenrolar da narrativa, mas define as armas (objetos modais) com que o jogador executará as tarefas exigidas e como lutará nas batalhas. Por exemplo, a profissão *Engineer* (engenheiro) dará ao jogador habilidades de criar e manipular armas de fogo e explosivos, enquanto que a profissão *Ranger* (guarda) dá habilidades de utilizar arco e flecha e de domesticar um animal que o ajude a lutar. Assim, as figuras também estão associadas aos conteúdos temáticos relacionados às personagens e às habilidades que eles terão. A imagem 3 apresenta tais possibilidades.

Imagem 3. Tela de escolha de profissão



As escolhas seguintes terão impacto na biografia da personagem e na narrativa do jogo. É importante notar que cada profissão tem uma ramificação de escolha diferente. Aqui, para fins de ilustração, apresentamos apenas uma possibilidade de escolha, supondo que o jogador escolhesse a profissão *Elementalist*

(elementalista). Assim, a complexidade do enredo tem inúmeras combinações possíveis de história inicial da personagem, o que torna o *game* dinâmico e com uma narrativa não-estática, isto é, “emergente” (LIMA; LIMA, 2015).

Conforme descrito acima, todo o processo de criação da personagem protagonista é feito por meio de perguntas respondidas pelo jogador e escolhas de elementos figurativos que vêm a recobrir elementos do nível narrativo (sujeito e antissujeito, objeto valor, objetos modais, transformações). Com a produção da carta de biografia da personagem, a narrativa “emergente” é revestida de elementos figurativos escolhidos pelo leitor, o que possibilita a interatividade e participação ativa do leitor num grau diferenciado do que ocorre, por exemplo, em uma narrativa tradicional (da literatura ou do cinema) em que a vida pregressa da personagem, ou a “pré-narrativa” é apresentada sem a intervenção do leitor. Aqui, o jogador *produz o personagem e a narrativa* desde o início, em um sincretismo actancial do narratário e do protagonista, conforme postulam Teodoro da Silva Júnior (2019) e Souza Júnior (2009).

Também associados às escolhas do leitor estão os temas recobertos pelas figuras, a exemplo do tema da riqueza *versus* pobreza (Eu fui criado nas ruas X em meio à nobreza), do arrependimento (Meu maior arrependimento é...), dos dons inatos (Uso meu charme/ dignidade/ferocidade). Ao preencher as alternativas sobre o “maior arrependimento”, o leitor escolhe o tema que move o personagem a desenvolver ações no decorrer da narrativa.

Enfatizamos a importância dos elementos figurativos presentes no jogo. As figuras revestem temas e dão concretude às estruturas narrativas desde o começo, uma vez que dão forma aos sujeitos, aos objetos modais, ao objeto de valor, às transformações, ao tempo e espaço em que se desenrola a narrativa. Sendo essas figuras resultantes de escolhas do jogador, nasce a sensação de ele (o jogador) ser parte da narrativa, ser o protagonista, gerando uma experiência de leitura diferente da propiciada pelos gêneros clássicos. Daí a sedução e envolvimento deste tipo de gênero ao

jovem estudante (e jogador) contemporâneo, o que pode ser transformado em recurso didático para atividades de interpretação e compreensão de textos.

### 4.3 O nível narrativo: estruturas recorrentes

É importante observar que as narrativas deste *game* se desenvolvem por meio de *quests*. Há inúmeras delas neste jogo, algumas que compõem a narrativa central e muitas outras paralelas que ramificam a história em uma “narrativa emergente”, ou seja, que se modifica de acordo com as escolhas do jogador (LIMA; LIMA, 2015). Por isso, foi selecionada apenas uma *quest* principal para se exemplificar o esquema narrativo subjacente presente em todas as *quests* do jogo.

Quando, na história do game, o jogador é apresentado à *quest* “*Ashes of the past*” (Cinzas do passado, em português) (ARENANET, 2020), lhe é informado que, por não saber mais onde estão seus pais, uma sociedade secreta lhe oferece informações sobre como encontrá-los. Assim, o jogador passa a ser o sujeito-protagonista que vai em busca deste objeto-valor: seus pais. Configura-se, então, um programa narrativo de um sujeito que está em disjunção com seu objeto-valor e que quer entrar em conjunção com ele, quer efetuar uma transformação de estado. Assim sendo, nos deparamos com os seguintes elementos narrativos:

- Sujeito 1: protagonista - “criado” pelo leitor
- Sujeito 2: sociedade secreta *White Mantle* - anti-sujeitos, representada pela personagem Confessor Esthel.
- Sujeito 3: guarda imperial - doador de objetos modais, representada pela personagem Exemplar Mehid
- Objeto-valor: encontrar os pais
- Objetos modais: Armas, armadura e dinheiro

O programa narrativo principal é a busca do protagonista por seus pais. No entanto é somente através da sociedade secreta *White Mantle* (Manto Branco, em português) que o jogador obterá informações a respeito do paradeiro dos seus pais. Assim, em

princípio, embora o personagem queira realizar a ação, ele não tem o saber-fazer (não sabe onde estão os pais) e, por isso, não tem o poder-fazer. Quando a sociedade secreta White Mantle dá ao protagonista a informação da localização dos pais, ela age como doadora de um saber-fazer que, supostamente, permitirá um poder-fazer. Ocorre que a informação da sociedade secreta é falsa e a sua oferta serve somente para atrair o jogador protagonista para uma emboscada e tentar matá-lo por sua colaboração com a rainha. Nesse *plot twist*, a sociedade secreta *White Mantle* vem a se apresentar como o real antissujeito da narrativa, isto é, aquele sujeito que trabalha para que o protagonista não atinja seu objetivo. Entra em cena, então, um terceiro sujeito: a guarda imperial, que o ajuda a escapar da emboscada e passa a colaborar em sua jornada, dando-lhe armas, armadura e dinheiro (objetos modais) para que siga na busca do paradeiro dos pais, enquanto a sociedade secreta torna-se o antagonista, e quer que o protagonista permaneça em disjunção com o seu objeto-valor.

A cada finalização de uma *quest* o jogador é recompensado com estes objetos modais, o que é também o interesse ao mesmo tempo da personagem e do jogador-leitor. Dessa forma a recompensa maior (objeto-valor) é descobrir o paradeiro dos pais da personagem, mas obter armas, armadura e dinheiro (objetos modais) é essencial para se chegar à *quest* seguinte. Assim é que, por todo o desenrolar do jogo, esse percurso narrativo dá a estrutura principal das *quests*, variando apenas as figuras que revestem os actantes (sujeitos e objetos modais), mas mantendo o esquema principal. A presença de objetos modais que precisam ser adquiridos para se avançar fases e se chegar ao objeto valor - o final do game e com ele a recompensa pela superação - produz um encadeamento que faz que o jogador continue avançando nas narrativas presentes em cada uma das *quests* do jogo.

Nesta análise, o que chamamos de *quests* são as etapas que se configuram como pequenas transformações, chamadas programas narrativos, que o sujeito deve efetuar para avançar às etapas seguintes. Em todas elas haverá objetos modais que o sujeito

precisa obter ou receber a fim de conseguir realizar a transformação maior: a mudança de um estado de disjunção para um estado de conjunção com os pais.

As narrativas paralelas seguem o mesmo esquema narrativo e podem variar desde camponeses precisando de ajuda contra centauros invasores, até sapos que transformam o protagonista em porco para que lhes traga trufas. Como dissemos, mudam as figuras, mas o esquema narrativo subjacente permanece o mesmo.

#### 4.4 O nível fundamental

Nesta seção, nos propomos a desvendar a categoria semântica que está na base de construção do texto em questão, o *game*. Na esteira da tradição linguística de Saussure (2017), e conforme descreve Fiorin (2012), o sentido se dá sempre por uma relação. Assim, o sentido de uma categoria semântica se dá pela sua relação de pressuposição com seu oposto. A categoria semântica presente na construção de Guild Wars 2 é /vida/ *versus* /morte/, sendo o primeiro termo eufórico e o segundo, disfórico. Isto é, afirma-se a vida e luta-se por ela, negando-se a morte. Tudo no *game* gira em torno da negação da morte e da luta pela sobrevivência. As figurativizações de batalhas, *quests*, aventuras, etc., todas partem do pressuposto de que é preciso lutar para sobreviver em um mundo caótico e agressivo para com o sujeito. A paz não reina em Guild Wars 2, e é preciso “manter-se” vivo, mais do que simplesmente “levar a vida adiante”.

No nível narrativo, como foi explorado anteriormente, os objetos modais se constituem como armas e armaduras, e a busca do objeto-valor implica batalhas a se travar. Dessa forma, lutar contra os inimigos e manter-se vivo são o sentido de se “jogar” o jogo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos outros elementos poderiam ser analisados além do que foi feito neste trabalho, dada a complexidade e a riqueza do *game*

Guild Wars 2. Trabalhos futuros nesta área poderiam vir a analisar elementos como música, sons, *quests* paralelas, *quests* principais de níveis mais altos, etc., que contribuem com a construção de sentidos para o jogador.

Para a abordagem desses textos, lembramos, é necessário um suporte teórico que guie o olhar do professor e do estudante, de modo a perceber sentidos mais abstratos associados a elementos da superfície textual. A semiótica discursiva dá sustentação a esse tipo de abordagem, explorando elementos semióticos dotados de sentido e relacionando-os com níveis mais abstratos de leitura, como se evidenciou na análise do plano de expressão e dos níveis do plano de conteúdo do *game* Guild Wars 2. Cremos que um conhecimento básico dessa teoria pode auxiliar professores e alunos no desenvolvimento de competências leitoras mais apuradas e esperamos que o trabalho ora em pauta possa suscitar reflexões e instigar o trabalho com os *games*, ou com outros gêneros multissemióticos que circulam na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.
- ARENANET. **About us**. 2020. Disponível em: <https://www.arena.net/en/about>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. In: **Mídias na Educação**. CINTED, UFRGS. 2007.
- FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 165-176, 31 maio 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Rafael; LIMA, Leonardo. A estrutura narrativa dos jogos eletrônicos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 2015, Teresina. **Proceedings of SBGames 2015**. Teresina: Sbc, 2015. p. 695-698. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-short/147515.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUZA JÚNIOR, P. C. de. A interatividade no jogo eletrônico Shadow of the Colossus. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 52-59, 2009. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2009.49247. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49247>. Acesso em: 11 abr. 2021.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: lusofonia - memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p.299-306.

TEODORO SILVA JUNIOR, M. S. Apontamentos sobre a narratividade e a aspectualização do ato de jogar no jogo Super Mario World. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 1, p. 85-111, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.1.85-111. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16834>. Acesso em: 11 abr. 2021.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008, 179p.



## DISCURSO DE ÓDIO, RACISMO E CULTURA DO CANCELAMENTO NO *TWITTER*: O CASO KAROL CONKÁ

### HATE SPEECH, RACISM AND CANCEL CULTURE AT *TWITTER*: KAROLCONKÁ CASE

Débora Hildegardes Jorge<sup>1</sup>

Magno Francisco Sátiro Catão<sup>2</sup>

Miriã Pacheco Afonso<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo objetiva discutir a presença de discursos de ódio racistas e do cancelamento nas redes sociais, tendo como eixo central a construção do perfil identitário de seus propagadores, além da identificação do entrelaçamento entre os discursos de ódio e o cancelamento, e da possibilidade de estes exercerem maior impacto sobre pessoas negras, partindo, para análise, do processo de julgamento público - no *Twitter* - da artista negra Karol Conká. Para tanto, utilizamos de amparo um panorama teórico sobre os conceitos tratados. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, das publicações direcionadas à artista Karol Conká, que, realizando uma abordagem interpretativa dos dados, tem como intuito perceber se e de que modo as redes sociais reproduzem discursos de ódio e cancelamento. Como resultado, observamos que a instabilidade do armazenamento de dados virtuais interferiu nos resultados da pesquisa, impedindo-nos de obtermos respostas concretas, contudo, ainda foi possível perceber que o perfil identitário dos propagadores de discurso de ódio contra Karol Conká, mesmo que variante em gênero, é formado majoritariamente por brancos. Apesar das inconsistências, seria irresponsável

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (licenciatura em inglês) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG. E-mail: deborahildegardesj@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando em Letras (licenciatura dupla em português-espanhol) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). E-mail: magnocatão@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Letras (licenciatura dupla em português-espanhol) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG. E-mail: m.pacheco.1344@gmail.com

descartar de modo definitivo a questão racial no caso de Karol Conká, e novas pesquisas sobre o assunto podem ser esclarecedoras.

**Palavras-chave:** Discurso de ódio. Cultura do cancelamento. Karol Conká.

## ABSTRACT

This article intends to discuss the presence of racists hate speech and cancelling in social media, having as central intuition the construction of the identity profile and its propagators, besides the identification of the bond between hate speech and cancelling, and the possibility of them exert bigger impact over black people, analyzing the process of public judgment – at Twitter – from the black artist Karol Conká. Therefore, we used the support of a theoretical panorama about the concepts discussed in this article. At the methodological point of view, it's about qualitative research, a documentary nature of posts directed to the artist Karol Conká, who, realizing an interpretive approach of data, has the intend to notice if and how the social media reproduce hate speech and cancelling. As the result, we observed that the instability of virtual data storage interfered in research, stopping us from obtaining concrete answers, however, it was still possible realizing that the hate speech against Karol Conká propagators identity profile, even with variant gender, it's composed mostly by white people. Despite the inconsistency, it would be irresponsible to discard in definitive way the racial theme in Karol Conká case and new researches about this theme can be enlightening.

**Keywords:** Hate speech. Cancel culture. Karol Conká.

## 1. INTRODUÇÃO

Em função da sua prática recorrente, o discurso de ódio se tornou uma temática bastante abordada atualmente, ganhando forças principalmente em gêneros digitais. Ele pode ser definido como uma propagação de mensagens que instigam o racismo, a xenofobia, a homofobia e/ou outros tipos de hostilidade e abusos alicerçados na intolerância, as quais podem ser responsáveis pela promoção da exclusão social (ROTHERBURG; STROPPA, 2015, p. 2). Esta última, quando provocada por tais manifestações de intolerância, ganha o nome popular de “cancelamento”, que se constitui pela retaliação de um indivíduo a partir da exposição de um episódio gerador de repercussões negativas (SILVA; 2021).

Partindo dessas afirmações, podemos refletir sobre o caso da artista Karol Conká, participante do *reality show* Big Brother Brasil

2021 (BBB21), a qual foi vítima de discursos de ódio, sofrendo incontáveis ataques racistas propagados em redes sociais; e que, portanto, tornou-se parte da comunidade dos “cancelados”. Assim, o presente estudo tem como objeto de investigação o racismo veiculado em discursos de ódio nas redes sociais e o cancelamento oriundos deles, analisando-se, mais especificamente, os ataques racistas à artista Karol Conká realizados no *Twitter* durante o programa Big Brother Brasil 2021.

Tendo em mente os fatores acima, considera-se como hipótese a alta possibilidade de o público propagador de discursos de ódio racistas em meios digitais ser, majoritariamente, composto por homens brancos, devido à performance de gênero por eles reproduzida. Além disso, pressupõe-se, também, que, por meio de análise, será possível notar que o discurso de ódio está diretamente vinculado ao cancelamento, visto que aquele se apresenta como causador desse último. Por último, presume-se, ainda, haver uma alta probabilidade de o discurso de ódio e de o cancelamento produzirem maior impacto sobre pessoas negras, em decorrência do racismo existente na sociedade brasileira.

Por fim, para chegarmos a um resultado final, reunimos uma fundamentação teórica, construída a partir da busca por estudos antecedentes que tratassem dos assuntos aqui abordados. Estabelecemos, também, uma metodologia, em que foram definidos os critérios a serem utilizados na coleta de dados, posteriormente analisados, momento em que expomos a interpretação do *corpus* coletado.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido às múltiplas definições do que seja o discurso de ódio, o artigo se baseará, dentre outros, na conceituação de Rotherburg e Stroppa (2015, p. 2), para quem esse tipo de discurso pode ser definido como a propagação de mensagens que incentivam o ódio racial, a xenofobia, a homofobia e outros tipos de ataque que ultrapassam os limites éticos de convivência, a fim de justificar

a privação de direitos, a exclusão social e até mesmo a eliminação física dos discriminados.

No entanto, além da conceituação do que seja esse discurso, é também necessário apresentá-lo modo mais pragmático, de maneira a delimitar bem a sua esfera de atuação. Para uma melhor investigação dessa distinção, Sarmiento (2006), jurista e professor brasileiro, explora o discurso de ódio nos julgados realizados pela Suprema Corte estadunidense, que destaca o limite da liberdade de expressão, sendo a incitação de atos violentos.

Schäfer; Leivas e Santos (2008, p. 82), por sua vez, apresentam um público específico que articula esse meio de opressão, definindo-os como “dominantemente, sujeitos masculinos, europeus, heterossexuais, cristão, burguês e proprietário.”. Dessa forma, o discurso de ódio se fundamenta em escolher um alvo baseado na segregação.

Ademais, Michael Rosenfeld (2002) aponta alguns traços característicos e tipos de discurso de ódio, sendo esses *hate speech in form* e *hate speech in substance*<sup>44</sup>. O primeiro, seria aquele com falas de ódio explícitas, e o segundo, seria a modalidade velada do discurso, aquele justificado como liberdade de expressão. Segundo o pesquisador, essa modalidade, em especial, potencializa a violência moral, preconceito, discriminação e ódio contra grupos vulneráveis, além de intencionar a segregação.

Quanto ao cancelamento, este pode ser considerado, de acordo com Silva (2021, p. 94), como a exposição de um fato, geralmente por uma rede social, e a posterior condenação do público. Assim, “cancelar” significaria, como ato posterior, tornar sem efeito, anular, eliminar a vítima da esfera pública, podendo ocasionar consequências graves”.

Para análise mais aprofundada, é necessária a investigação dessa prática a partir de sua origem. Embora não se saiba ao certo quando o movimento, propagado pelas redes sociais, surgiu, sabe-se que ele se manifestou inicialmente como uma forma de enfatizar

---

<sup>4</sup> Tradução: Discurso de ódio em forma e discurso de ódio em substância.

causas sociais políticas consideradas importantes, mas que não possuíam a devida visibilidade, tais como machismo, o racismo, a LGBTfobia, os problemas ambientais etc. (BARBOSA; SPECIMILLE, 2020, p. 13). Dessa forma, abria-se maior espaço para o debate desses assuntos.

De acordo com Martins e Camargo (2021, p. 3), “o cancelamento surge como um movimento destinado a romper com uma estrutura de poder para fazer uma denúncia justa que de outra forma não seria ouvida. [...] Em suas raízes, a Cultura do Cancelamento teria como objetivo promover um espaço para o aprendizado”. Apesar da intenção inicial definida pelas autoras, a proposta primária da mobilização se perdeu, e seu objetivo rumou para caminhos negativos não previstos, os quais resultaram nos severos problemas enfrentados atualmente pela disseminação dessa cultura.

Além da crucificação de um erro, o cancelamento também parte da divergência de posicionamentos sobre uma temática específica, em que os usuários, ao invés de produzirem discussões frutíferas, promovem o boicote a pessoas físicas e empresas. Os efeitos, por consequência, são significativos, refletindo na vida pessoal, com perda de oportunidades e desenvolvimento de problemas emocionais; e nas relações empresariais, com a perda de clientes e contratos (SILVA; HONDA, 2020).

Dessa forma, é possível definir o cancelamento como uma conduta originalmente destinada à promoção de meios para a discussão sobre temas relevantes e ao aprendizado, visando a uma forma de evolução social. Entretanto, tal prática acabou por se transformar em uma espécie de carrasco virtual, promovendo uma justiça social que se caracteriza como agressiva, e ocasionalmente, de maneira contraditória, como injusta.

Posteriormente, considerando que, nos espaços virtuais, percebemos que a liberdade e a facilidade de escrever sem restrições o que se bem deseja, aliadas ao anonimato, acabam por facilitar uma identidade intolerante e racista, investigaremos que grupo propaga esses discursos mais fortemente, isto é, se essa

identidade racista tem relações com aspectos de idade, gênero e raça. Nesse sentido, é também imprescindível citar Amaral (2011, p. 2-4), para o qual é possível formar, com a ajuda das redes sociais, diversas identidades, pois, à medida que diversos espaços de comunicação e “comunidades” surgem, os usuários da rede procuram por um certo sentimento de realização e pertencimento. Assim, os ataques racistas podem, devido ao seu rápido espriamento possibilitado pela internet, ganhar vigor e novos adeptos (ORTEGA; MARTÍNEZ; MIRÓ; HIDALGO, 2019).

A fim de identificar os aspectos identitários desse público, teremos como base de partida o entendimento de Judith Butler (2004, p. 42, tradução nossa), para quem “gênero é o mecanismo pelo qual noções do masculino e feminino são produzidos”<sup>5</sup>. Sendo assim, consideraremos na pesquisa a possibilidade de o gênero ser um lugar em que certos grupos reafirmam a sua condição enquanto pertencentes a um determinado grupo (p. ex., homens cisgêneros heterossexuais e brancos). Os discursos de ódio propagados poderiam ser, de acordo com a primeira hipótese levantada, um lugar em que a noção de masculino (ligada ao violento) seria produzida (e reproduzida) de acordo com a ideia de gênero.

Um relevante trabalho, nesse sentido, é de Cameron (1997). Nesse artigo, a autora lida com o gênero tendo como suporte teórico Butler, compreendendo-o enquanto performance e, por conseguinte, como a prática reiterada de atos com os quais um corpo decide ser percebido no mundo (CAMERON, 1997). Nesse contexto, para essa autora, o gênero deve ser “constantemente reafirmado e publicamente disposto repetidamente por atos performativos particulares de acordo com as normas culturais” e “o discurso também é ‘uma repetida estilização do corpo’”<sup>6</sup> (CAMERON, 1997, p. 329, tradução nossa). Ela acrescenta:

---

<sup>5</sup> Gender is the mechanism by which notions of masculine and feminine are produced and naturalized” (BUTLER, 2004, p. 42).

<sup>6</sup> “Gender has constantly to be reaffirmed and publicly displayed by repeatedly performing particular acts in accordance with the cultural norms. [...] Speech too is a ‘repeated stylization of the body’” (CAMERON, 1997, p. 329).

[...] os estilos “masculino” e “feminino” de falar identificados por pesquisadores podem ser concebidos como o resultado “sólido” de atos repetidos por atores sociais que estão esforçando-se para constituírem-se como “homens e mulheres adequados”. Enquanto sociolinguistas tradicionalmente assumem que as pessoas falam do jeito que falam por causa de quem eles (já) são, a abordagem pós-modernista sugere que as pessoas são quem elas são por causa (entre outras coisas) do modo com que elas falam. Isso desloca o foco de simplesmente catalogar as diferenças entre homens e mulheres para uma investigação mais sutil e complexa da maneira como as pessoas usam recursos linguísticos para produzir diferenciação de gênero<sup>7</sup> (CAMERON, 1997, p. 329, tradução nossa).

Nesse contexto, os discursos de ódio presentes nas redes e o seu posterior cancelamento podem integrar o arsenal de performances de gênero. Isso pode ser afirmado no sentido de que determinados grupos podem reproduzir determinados comportamentos a fim de validarem as atitudes deles esperadas enquanto pertencentes a este ou aquele gênero.

A nossa terceira hipótese diz respeito à possibilidade de o discurso de ódio e o cancelamento atingirem mais pungentemente pessoas negras. No que tange a essa temática, partiremos, *a priori*, da compreensão de Moura (2015, p. 46), para a qual “historicamente a mídia brasileira retrata o negro a partir de uma perspectiva negativa, unilateral”, sendo associado à “figura de escravo, malandro, promíscuo, sempre na posição de subalterno”. Ainda, segundo essa autora, as atuais redes sociais também reproduzem o racismo e estereótipos racistas (a partir do que ela chama de “conflito”) (MOURA, 2015, p. 49).

---

<sup>7</sup> [...] “the ‘masculine’ and ‘feminine’ styles of talking identified by researchers might be thought of as the ‘congealed’ result of repeated acts by social actors who are striving to constitute themselves as ‘proper’ men and women. Whereas sociolinguistics traditionally assumes that people talk the way they do because of who they (already) are, the postmodernist approach suggests that people are who they are because of (among other things) the way they talk. This shifts the focus away from a simple cataloguing of differences between men and women to a subtler and more complex inquiry into how people use linguistic resources to produce gender differentiation” (CAMERON, 1997, p.329).

Nesse viés, embora relatando a partir da experiência norte-americana, Hooks (2019) afirma que a branquitude encara aquilo que ela chama de “Outro” a partir de um lugar de consumo, validado pelos espaços midiáticos. A apropriação desse Outro, e não a sua completa compreensão, apaga “conhecimentos sociais e históricos específicos da experiência negra de onde emergem produções culturais e diferentes estilos negros” (HOOKS, 2019, p. 80). Essa reflexão de Hooks é interessante porque nos faz compreender como a experiência das pessoas negras na mídia, o “Outro” diante de uma hegemonia branca, pode ser coisificado e alienado do seu próprio contexto.

A experiência negra no Big Brother Brasil passa por esse entendimento, uma vez que os sujeitos negros lá encontrados são vistos dentro da lógica de consumo do produto. Essa lógica, por sua vez, é camuflada pela convivência integrada entre esses participantes negros com outros participantes brancos, o que advogaria para uma suposta harmonia racial dentro e fora do programa. O cancelamento de Karol Conká, dessa forma, fica imune a reflexões de como ele pode ter ocorrido de forma diferenciada em virtude de ela ser uma mulher negra. O Outro, assim, torna-se, no programa de *reality show*, separado da sua experiência negra. Essa separação, entretanto, não ocorre no sentido da violência contra esse Outro, isto é, ele continua sofrendo uma violência diferenciada em virtude da sua cor; mas, sim, na falta de reflexão sobre a identificação do racismo, o cancelamento da participante supostamente não teria nada a ver com racismo, somente com a sua pessoa individualizada de qualquer identitarismo.

### 3. METODOLOGIA

Feita a investigação teórica antecipada, passaremos à análise do *corpus*, ou seja, uma pesquisa qualitativa, de caráter documental dos *tweets* direcionados à artista Karol Conká, a fim de perceber se e de que modo reproduzem discursos de ódio e de cancelamento.

Além disso, com base nas definições já citadas na fundamentação teórica, é necessário perceber como se dão entrelaçamento entre o discurso de ódio e o cancelamento.

O *corpus* selecionado para a pesquisa serão os *tweets*, comentários realizados na rede social *Twitter*, durante o funcionamento do programa Big Brother Brasil 21 direcionados à figura de Karol Conká, especificamente no dia da sua eliminação e no dia anterior a este (22 e 23 de fevereiro de 2021). Esse critério justifica-se por ser esse canal – o *Twitter* – um rápido veículo de transmissão de informações, além da sua acessibilidade, isto é, é possível aos pesquisadores contatá-los (os *tweets*) de forma extensa e simples, permitindo a exequibilidade da pesquisa. Por outro lado, seria inoperável analisar todos os inumeráveis *tweets* direcionados à Karol Conká durante a transmissão do *reality show* Big Brother Brasil, razão pela qual escolhemos analisar somente aqueles postados no dia da sua eliminação do programa, 23/02/2021, e no dia anterior a este, 22/02/2021. O critério dessa escolha justifica-se por esse ter sido o momento de maior vulnerabilidade da cantora, pois é quando os participantes se colocam em grande evidência em virtude de estarem sendo votados pelo público, para continuarem ou saírem do *reality*, e pela edição do programa centrar-se nos participantes que estão na iminência da eliminação.

Entretanto, apesar do afunilamento realizado, ainda nos deparamos com uma quantidade extremamente abundante de publicações dirigidas à artista, o que nos levou ao enfoque em *tweets* que apresentassem as palavras-chave “Karol Conká” e “matar”. Esta decisão justifica-se em razão de o termo “Karol Conká” se referir indivíduo alvo e de a palavra “matar” representar um ato de violência, prática característica do discurso de ódio.

Com o objetivo de aferir a nossa primeira hipótese, ou seja, a identidade dos propagadores do discurso de ódio contra Karol Conká, procuraremos constatar o gênero dos usuários do *Twitter* em foco e sua performance discursiva como um fator partir do qual buscamos diferenciar-se (de outros gêneros).

A fim de confirmarmos ou negarmos nossa segunda hipótese (a de que o discurso de ódio propicia o cancelamento), urdiremos movimentos de pesquisa exploratória em *sites* e noticiários relatando as condições sociais nas quais a *persona* de Karol Conká encontrava-se após a exposição massiva a discursos de ódio, focalizando o intervalo de tempo entre o início das polêmicas em que a participante se envolveu enquanto ainda fazia parte do programa e a quinzena posterior à sua saída. Esse processo de escolha justificava-se a partir do pressuposto de que esse período simbolizou o contexto no qual a artista sofreu maiores danos em suas relações sociais, visto que foi o momento de resposta e de reação do público às suas ações. No entanto, em decorrência da excessiva divulgação de informações ilegítimas no ambiente virtual hodierno – as conhecidas *fake news* –, julgamos como necessário realizar uma seleção dos espaços de busca pelos quais desenvolveremos a coleta de dados, utilizando como parâmetro para tal a demonstração de credibilidade do espaço construída por meio da tradição, avaliando como cumpridores desse preceito os *sites* de notícias *G1*, *Exame*, *Forbes* e *Carta Capital*.

A nossa terceira hipótese diz respeito à possibilidade de o discurso de ódio e o cancelamento atingirem mais pungentemente pessoas negras. Com o fulcro de prová-la, passaremos a uma análise comparativa e documental a partir de *sites* e noticiários, os quais compartilham dos critérios de seleção de intervalo de tempo e de espaço de busca supracitados. Para tal investigação, selecionaremos uma pessoa branca, pertencente ao gênero feminino (a fim de excluir possibilidades de divergências de gênero), com a qual Karol Conká será vista em contraste, sendo esta delimitada dentro das participações do Big Brother Brasil 20 (edição anterior à da participação de Karol), estando, assim, similarmente localizada no tempo-espaço com a figura objeto de estudo. Levando isso em conta, consideramos o indivíduo que mais apresentava semelhanças sociais com a artista durante a realização do programa a participante Bianca Andrade, *influencer* popularmente conhecida como “Boca Rosa”, que, assim como Karol Conká, foi vítima do cancelamento, sofrendo boicote nas

redes sociais e perdendo parcerias e seguidores, tendo como causa para tais eventos as suas atitudes enquanto participante do *reality show* Big Brother Brasil.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Análise do público propagador do discurso de ódio

Seguindo a metodologia adotada, pesquisamos os *tweets* postados na rede social *Twitter* nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2021 (dia da eliminação de Karol do programa Big Brother Brasil e dia anterior a sua eliminação), focalizando somente os que apresentassem as palavras “matar” e “Karol” em seu conteúdo. Dessa forma, obtivemos um total de 98 *tweets*, os quais organizamos por categorias, como o apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1. Dados coletados

POSTADOSPOR CATEGORIAS DE TWEETS	HOMEM			MULHER			PÁGINA GÊNERO E COR NÃO IDENTIFICADOS
	BRANCO	NEGRO	NÃO IDENTIFICADO	BRANCA	NEGRA	NÃO IDENTIFICADA	
1ª - Matariamalgum/ matariam a si mesmo: Karol não fosse eliminada; Karol não fosse eliminada com rejeição máxima; tivesse algo em comum com Karol.	2	0	0	3	0	4	0
2ª - Acreditavam na possibilidade de Karol cometer suicídio após o programa.	4	0	0	0	1	0	0
3ª - Comentaram sobre ameaças de morte a Karol (posicionando, em geral, contra).	6	1	0	3	0	2	0
4ª - Tinham uma visão de Karol como dissimulada e manipuladora.	0	2	0	1	0	1	0
5ª - Referenciam-se a outras temáticas, como briga entre Karol e outras participantes, ou assuntos não relacionados ao artigo.	18	9	4	19	5	5	8

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Em um primeiro momento, agrupamos os *tweets* coletados em cinco categorias, de acordo com o que seus autores manifestaram: a) aqueles que matariam alguém/ matariam a si mesmos se: Karol não fosse eliminada; Karol não fosse eliminada com rejeição máxima; tivesse algo em comum com Karol; b) aqueles que acreditavam na possibilidade de Karol cometer suicídio após o programa; c) aqueles que comentaram sobre ameaças de morte à Karol (posicionando-se, geralmente, em discordância com tais práticas); d) aqueles que tinham uma visão de Karol como dissimulada e manipuladora; e e) aqueles que se referenciavam a outras temáticas, como briga entre Karol e outras participantes; ou assuntos não relacionados ao artigo.

Em seguida, dentro dessa divisão, caracterizamos os *tweets* entre os postados por homens, mulheres ou páginas. Por último, subdividimos ainda os homens e as mulheres (excluindo as páginas, pois não foi possível identificar o gênero e a cor da pele nessas) entre brancos, negros, e não identificados – para estes últimos, utilizamos como critério a ausência de utilização de imagem própria no perfil ou a impossibilidade de verificação da cor da pele.

Optamos pela distribuição apresentada devido ao objetivo de verificarmos a veracidade de nossa primeira hipótese, a de que o público propagador dos *tweets* contendo discurso de ódio contra Karol Conká seria majoritariamente composto por homens brancos.

Ao analisarmos os dados dispostos na tabela, pudemos perceber que a grande maioria dos *tweets* estava centrada na discussão de Karol Conká com outra participante (Camila), correspondendo a 69,3% do total encontrado. Enquanto isso, os *tweets* contendo discursos de ódio representaram minoria (9,18%), juntamente aos que comentavam sobre a rejeição e as ameaças sofridas por Karol (5,1% e 12,2%, respectivamente). Considerando tais fatores, levamos em conta a instabilidade do armazenamento de dados do *Twitter*, visto que o usuário pode apagar suas publicações a qualquer momento. Dessa forma, imaginamos que

este último aspecto seja a principal causa para a escassa quantia dos *tweets* objetivados (os que apresentam discurso de ódio).

À vista da impossibilidade de acesso a todos os reais dados, a verificação de nossa primeira hipótese apresentou certo comprometimento. Investigando o público propagador, não foi possível identificar o predomínio de um gênero sobre o outro, uma vez que a dominância variou de acordo com cada categoria. No entanto, verificamos a predominância de pessoas brancas na autoria dos *tweets* tanto nas 4 primeiras categorias (em que os *tweets* têm como alvo a rejeição à Karol), nas quais 53,3% dos *posts* pertencem a pessoas brancas, 13,3% a pessoas negras, e o restante a não identificadas; quanto na 5ª categoria (em que os *tweets* têm como alvo briga de Karol e Camila), na qual 54,4% dos *posts* pertencem a pessoas brancas, 20,5% a pessoas negras, e o restante a não identificados e páginas.

Portanto, chegamos à conclusão de que o público propagador tanto do discurso de ódio à Karol Conká, quanto de outras informações (geralmente de rejeição) sobre a cantora, ainda que apresente variações de gênero, pode ser identificado como majoritariamente branco. Esse resultado encontra-se coerente com a atual conjuntura social do Brasil, que, como já exposto anteriormente pela perspectiva de Moura (2015, p. 46), retrata, historicamente na mídia, “o negro a partir de uma perspectiva negativa, unilateral”, sendo as atuais redes sociais também responsáveis por reproduzirem o racismo e estereótipos racistas (a partir do que a autora chamade “conflito”) (MOURA, 2015, p. 49).

#### **4.2 Análise da relação entre o discurso de ódio e o cancelamento**

A fim de verificarmos a nossa segunda hipótese, isto é, se o discurso de ódio tem relação com o cancelamento da Karol Conká, é necessário averiguar a ligação dos dados coletados anteriormente (os *tweets*) com aqueles concernentes ao seu cancelamento (dispostos nas reportagens e notícias coletadas). Segundo os

critérios elencados na nossa metodologia, os dados coletados foram os seguintes, conforme Tabela 2:

Tabela 2. Dados coletados (reportagens)

Título da matéria	Site	Como se deu o cancelamento
“Caio, Lumena, Karol Conká:quais BBBs mais ganharam e perderam seguidores”	Exame	Perda de seguidores nas redessociais
“Após polêmica no BBB, Karol Conká poderá ser cortada de festival”	Exame	Iminência de perda de contrato
“Karol Conká mostra como as marcas de pessoas são voláteis”	Exame	Perda de contratos
“De canceladora a cancelada, Karol Conká vira alvo de outrosfamosos”	Exame	Crítica de outros artistas do meiomusical
“Karol pode perder até R\$ 5 milhões com polêmica no Big Brother Brasil”	Exame	Perda de contratos e reputaçãaabalada
“Karol Conká: existe um limitepara o cancelamento”	Carta Capital	Xingamentos nas redes sociais eracismo (extrapolando o cancelamento)

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Através das pesquisas feitas e dados coletados, não podemos afirmar que os discursos de ódio estão diretamente vinculados com a proporção do cancelamento de Karol Conká. Quando analisamos os *tweets*, vemos um discurso de ódio em minoria, caracterizados assim por incitarem a violência. Considerando que o cancelamento da cantora consistiu também na repercussão das atitudes no programa, os discursos propagados e analisados nesse artigo podem não possuir vínculo direto com as perdas profissionais da rapper. Isso não quer dizer, no entanto, que ignoramos o impacto em outros âmbitos da vida de Karol Conká.

Buscamos pesquisas e dados de revistas e sites como G1, Exame e Forbes para constatar o impacto do cancelamento. A partir dessa investigação, notamos que a revista Exame aponta

o número de seguidores perdidos e ganhos entre todos os participantes do *reality*, constando que Karol Conká perdeu cerca de 24%, sendo aproximadamente 346 mil seguidores. Além disso, a mesma reportagem mostra que, dos participantes, a pessoa mais citada no *Twitter* foi a rapper, com cerca de 4,2 milhões de *tweets* (DOLIVEIRA, 2021a).

Outra matéria, por sua vez, mostra o nome de Karol Conká como uma marca, denunciando como sua desvalorização no programa afetou de forma negativa a sua própria publicidade. Segundo o próprio *site*, hoje as marcas precisam se atentar à popularidade e à repercussão de artistas como a cantora para a parceria, levando em consideração que o público vinculará as atitudes dessa para com a marca, evitando riscos (BEDENDO, 2021b).

Tal pesquisa, além disso, nos possibilitou ver que a popularização do programa deixou não só as marcas atentas aos comportamentos dos participantes: diversos artistas também se pronunciaram sobre assunto. Em mais uma matéria publicada pela revista, é mostrado que alguns deles também se posicionaram contra a cantora, deixando de segui-la nas redes sociais e cortando laços (DOLIVEIRA, 2021b).

A revista Carta Capital, por sua vez, aponta que, após ser a pessoa com a maior porcentagem em uma eliminação, sendo essa de 99,17%, Karol perdeu demasiadamente, o que foi além do quesito profissional. O *site* encontrou diversas páginas de ódio em meios midiáticos, tais como o Instagram, e uma delas contava com cerca de dois milhões de seguidores (PUTTI, 2021).

Desse modo, é possível constatar que, em buscas de evidências dos acontecimentos, a revista Exame, nos meses de fevereiro e março de 2021, noticiou bastante a respeito das consequências dos atos de Karol Conká. Todos esses dados mostram, assim, que, apesar de não podermos vincular diretamente o discurso de ódio com o cancelamento de Karol Conká, pode ser constatado que

houve um grande impacto negativo na vida da artista após a participação *noreality*.

### 4.3 Análise da relação entre o cancelamento e pessoas negras

Para aferir a nossa terceira hipótese, isto é, a de que o cancelamento atinge mais vigorosamente as pessoas negras, tivemos a ideia de comparar o caso de Karol Conká com outra participante do Big Brother Brasil, mas de uma edição anterior, a *influencer* Bianca Andrade (popularmente conhecida como Boca Rosa). No entanto, não conseguimos apreender muitos dados em relação a um cancelamento mais concreto. Não havia reportagens, logo após a sua saída, que informassem sobre perda de contratos, por exemplo, como no caso de Karol Conká. A única matéria que perpassava pelo assunto cancelamento residia apenas no julgamento popular pelas atitudes de Bianca Andrade no *reality show*: “‘BBB’: Bianca Andrade comenta relação com Diogo Melim no ‘Mais Você’: ‘Eu tinha namorado’”, no G1.

É possível que Bianca Andrade tenha sofrido cancelamento nas redes sociais e perdido seguidores. No entanto, são poucos os dados que nos permitem afirmar ou negar a nossa hipótese. Além disso, há outros fatores externos à questão racial no caso das duas: elas saíram por motivos diferentes, com porcentagens diferentes do *reality show*, questões que também podem ter influenciado na forma como o cancelamento de ambas posteriormente se deu. Todavia, apesar dessas limitações, podemos refletir sobre o assunto e traçar algumas ideias, não definitivas. É provável que a escassez de notícias sobre um cancelamento mais palpável de Bianca Andrade se dê simplesmente porque tal cancelamento não existiu. Diferentemente do caso de Karol Conká, não houve grandes repercussões ou substanciais prejuízos financeiros e perda de contratos.

Pode ser sintomático o fato de que a pessoa com a maior rejeição de toda a história do programa (mais de 99%) seja uma mulher negra. Em que pese não podermos afirmar com base nesta pesquisa que o cancelamento ocorre de forma mais pungente em

pessoas negras, o modo como ele ocorreu em Karol Conká não pode ser tomado ingenuamente ou desprovido de reflexões. Tampouco a ausência de exemplos similares referentemente a pessoas brancas pode ser deixado de lado quando o assunto cancelamento é colocado em debate. Vivendo num país racista, cuja mídia historicamente relegou à figura do negro papéis de subalternidade (AMARAL, 2011), seria irresponsável descartar de modo definitivo a questão racial no caso de Karol Conká, e novas pesquisas sobre o assunto podem ser esclarecedoras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou elucidar os conceitos de discurso de ódio e cancelamento a partir de um caso específico do *reality show* Big Brother Brasil, atinente à participante Karol Conká. Tal integrante da edição 21 do programa sofreu um ataque maciço nas redes sociais e atingiu a maior taxa de rejeição de toda a história do *reality* (99,17%), fatos que nos intrigaram e promoveram, *a posteriori*, os presentes resultados aqui dispostos.

Dessa forma, tivemos em vista que Karol Conká é uma mulher negra e que isso pode ter refletido na forma como a mídia veiculou e explorou a sua imagem. Partimos da ideia de que os espaços midiáticos, dessa forma, padronizados na imagem do branco, tratam o negro ainda como o “Outro”. No entanto, imagens recorrentes de uma suposta integração racial podem camuflar essa tratativa (HOOKS, 2019). A análise deste trabalho nos permitiu algumas considerações, que não excluem outras futuras em pesquisas similares. Todavia, conquanto nossa investigação referente às nossas duas últimas hipóteses terem restado de certa forma comprometidas, esse comprometimento não pode ser visto como definitivo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana. Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas. **ComCiência**, [s. l.], n. 131, p.1-10, jun.2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT31/alanfreire\\_shXIX\\_anais.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT31/alanfreire_shXIX_anais.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

BARBOSA, Luis Otavio; SPECIMILLE, Patrícia. A internet nunca esquece. **Revista PET Economia Ufes**. Espirito Santo, v. 1, n. 2, p. 14-17, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/33803/22539>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BEDENDO, Marcos. Karol Conká mostra como as marcas de pessoas são voláteis. **Exame**. São Paulo, 03 mar. 2021. Disponível em: <https://exame.com/blog/branding-consumo-negocios/karol-conka-mostra-como-as-marcas-de-pessoas-sao-volateis/#:~:text=Devem%20ter%20impacto%20cultural%20constante,em%20evid%C3%Aancia%20o%20tempo%20todo.&text=Vivem%20num%20contexto%20cultural%20vol%C3%A1til,e%20celebridades%20%C3%A9%20completamente%20emocional>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. Nova York: Routledge, 2004.

CAMERON, Deborah. Perform gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In: JOHNSON, Sally; MEINHOF, Ulrike Hanna. **Language and masculinity**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 47-64

DOLIVEIRA, Matheus. Caio, Lumena, Karol Conká: quais BBBs mais ganharam e perderam seguidores. **Exame**. São Paulo, 05 fev. 2021a. Disponível em: <https://exame.com/casual/caio-lumena-karol-conka-quais-bbbs-mais-ganharam-e-perderam-seguidores/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

DOLIVEIRA, Matheus. De "canceladora" a "cancelada": Karol Conká vira alvo de outros famosos. **Exame**. São Paulo, 02 fev. 2021b. Disponível em: <https://exame.com/casual/de-canceladora-a-cancelada-karol-conka-vira-alvo-de-outros-famosos/#:~:text=Anitta%2C%20Emicida%20e%20Jojo%20Todynho,perseguir%20outros%20participantes%20do%20reality>. Acesso em: 03 fev. 2022

HOOKS, Bell. **Olhares negros**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

MARTÍNEZ, Laura Bustos; ORTEGA, Pedro Pablo de Santiago; MIRÓ, Miguel Ángel Martínez; HIDALGO, Miriam Sofia Rengilfo. Discursos de ódio: una epidemia que se propaga en la red. estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. **Mediaciones Sociales**, Madrid, n. 18, p. 25-42, maio 2019.

MARTINS, Jéssica da Rosa Quadros; CAMARGO, Michele Machado Segala. Os caminhos perigosos da “Cultura do Cancelamento”. In: O XVII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e XIII Mostra Internacional de Trabalhos Científicos, nº 17, 2021, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos**. Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, 2021, p.1-6. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/21438>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MOURA, Tatiana Maria. Racismo nas redes sociais. **Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 42-51, jul. – dez., 2015.

PUTTI, Alexandre. Caso Karol Conká: qual o limite da ‘cultura do cancelamento’?. **CartaCapital**. São Paulo, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/caso-karol-conka-existe-um-limite-para-o-cancelamento/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

RIOS, Roger Raupp; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SCHÄFER, Gilberto. Direito da antidiscriminação e direitos de minorias: perspectivas e modelos de proteção individual e coletivo. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 22, n. 1, p. 126-148, 2017. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/852>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

ROSENFELD, Michel. Hate speech in constitutional jurisprudence: a comparative analysis. **Cardozo L. Rev.**, v. 24, p. 1523, 2002. Disponível em: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cdozo24&div=53&id=&page>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

ROTHENBURG, Walter Claudius; STROPPIA, Tatiana. Liberdade de expressão e discurso do ódio: o conflito discursivo nas redes

sociais. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 10, n. 2, p. 450-468, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/19463>.

Acesso em: 20 dez. 2021.

SARMENTO, Daniel. A liberdade de expressão e o problema do "hate speech". In: SARMENTO, Daniel. **Livres e iguais: estudos de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **Revista de Informação Legislativa-RIL. Brasília**, v. 52, p. 143-158, 2015. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34594.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

SILVA, Alessandro Ferreira da. Cultura do cancelamento. **Revista Argentina de Investigación Narrativa: cancelar para mudar? Eis a questão**, Rosario, v. 1, n. 1, p. 93-107, jan. 2021.

SILVA, Thays Bertoncini da; HONDA, Erica Marie Viterito. O "Tribunal da Internet" e osefeitos da cultura do cancelamento. **Migalhas**. São Paulo, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/331363/o--tribunal-da-internet--e-os-efeitos-da-cultura-do-cancelamento>. Acesso em: 15 jan. 2022.



## A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA INSTÂNCIA DISCURSIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO DOCENTE

### THE (INTER)SUBJECTIVE RELATIONSHIP OF ACADEMIC WRITING: A DISCURSIVE INSTANCE MARKED BY TEACHING INTERVENTION

Luciane Schiffel Farina<sup>1</sup>

#### RESUMO

O ensino da escrita acadêmica tem sido uma preocupação constante por parte dos professores, principalmente da área de Letras, por ser uma tarefa inerente também nessa esfera de ensino. Dessa forma, o objetivo deste estudo é refletir sobre a relação (inter)subjetiva entre o aluno, como produtor de texto e o professor como revisor desse texto, no ambiente acadêmico, observada pela perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. Nesse sentido, buscamos responder à seguinte questão: Como pensar a prática da produção escrita na universidade a partir da relação (inter)subjetiva entre o professor e o aluno? Para tratarmos dessa questão, selecionamos o texto *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), o que nos permite tratarmos da noção de pessoa, fundamental na teoria enunciativa benvenistiana. Apontamos para uma perspectiva de atualização da língua em discurso, a cada vez que *eu-locutor* coloca a língua em funcionamento, tendo presente um *tu-alocutário*. Dessa forma, pressupomos que o acadêmico, ao enunciar-se *na* e *pela* linguagem em seu texto escrito, deixa suas marcas, as quais são lidas e revisadas pelo professor que as avalia como pertinentes ou não. A elaboração da produção textual<sup>2</sup>, com a intervenção docente, permite ao aluno, enquanto locutor, qualificar-se como sujeito do seu dizer, pois a *linguagem serve para viver*.

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, do qual recebe fomento como apoio institucional; doutoranda em Letras pelo PPGL – Universidade de Passo Fundo na linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. E-mail: luciane.farina@erechim.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Embora entendamos que o ensino da produção textual acadêmica seja composto pelas atividades de leitura, escrita e reescrita, de maneira interligada, reconhecido enquanto processo, para este trabalho optamos pelo recorte teórico, abordando, somente, a instância discursiva do momento da escrita, tendo em vista a relação (inter)subjetiva entre professor e aluno.

**Palavras-chave:** Ensino da escrita. Ensino Superior. Enunciação.

## ABSTRACT

The teaching of academic writing has been a constant concern on the part of teachers, especially in the area of Letters, as it is an inherent task also in this sphere of teaching. Thus, the objective of this study is to reflect on the *(inter)subjective* relationship between the student, as a text producer and the teacher as a proofreader of this text, in the academic environment, observed by the enunciative perspective of Émile Benveniste. In this sense, we seek to answer the following question: How to think about the practice of written production at the university based on the *(inter)subjective* relationship between the teacher and the student? To address this issue, we selected the text *On subjectivity in language* (1958/1988), which allows us to address the notion of person, fundamental in the Benveniste enunciative theory. We point to a perspective of updating language in discourse, every time *I*-speaker puts the language into operation, bearing in mind a *you*-allocutor. In this way, we assume that the academic, when enunciating himself, *in* and *through* language, in his written text, leaves his marks, which are read and reviewed by the professor who evaluates them as relevant or not. The elaboration of the textual production, with the teaching intervention, allows the student, as a speaker, to propose himself as the subject of his speech, because *the language serves to live*.

**Keywords:** Teaching writing. University education. Enunciation.

## 1. INTRODUÇÃO

A prática do ensino da escrita é fundamental, também, na educação superior, pois o aluno, mesmo tendo frequentado a educação básica, geralmente, tem dificuldade em utilizar a língua, precisando aprimorar o seu domínio. Cabe, principalmente, às disciplinas básicas de leitura e produção textual tratar de textos que tragam subsídios para a bagagem de conhecimento do acadêmico de acordo com a área de estudo do seu curso.

Para tanto, vemos a escrita como um processo que conta com a interlocução entre professor e aluno, em constante diálogo, tendo em vista a qualificação do texto, concebendo uma ressignificação da prática de produção textual, o que pode torná-la mais produtora.

Nesse sentido, inicialmente, abordamos os estudos enunciativos de Émile Benveniste, optando pelo recorte teórico no que se refere à *noção de pessoa* e a *(inter)subjetividade*, principalmente, a partir do artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), constante na obra *Problemas de Linguística Geral I - PLG I*, além de algumas reflexões de leitores benvenistianos. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para este artigo, e, na sequência, mostramos uma possibilidade de análise enunciativa, observando a relação *(inter)subjetiva* em contexto de diálogo, entre professor e aluno, a partir do momento da intervenção do professor.

Portanto, mesmo que Benveniste não tenha contemplado o estudo do texto, em suas reflexões, entendemos ser possível abordar o ensino da escrita no Ensino Superior, uma vez que há a manifestação individual da língua em uso, aprimorado pela intervenção docente em uma relação *(inter)subjetiva*.

## **2. A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA EM BENVENISTE: O SUJEITO DIANTE DE UM “TU”**

A teoria linguística de Benveniste, a qual se convencionou chamar de Teoria da Enunciação, contempla a presença do *homem na língua(gem)*<sup>3</sup>, um reconhecimento necessário, uma vez que fora ignorado pelos estudos linguísticos por algum tempo, o que a área da Psicologia e a Filosofia abarcava. Hoje, entendemos essa perspectiva como necessária já que o locutor se instaura na linguagem e se implica subjetivamente em seu dizer, tendo em vista a relação *(inter)subjetiva* diante de um “tu”. Desse modo, trazemos algumas reflexões feitas pelo autor para nos auxiliar no que nos propomos fazer acerca do ensino da escrita no Ensino Superior.

No artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), do PLG I, vemos que a subjetividade se manifesta na enunciação no momento

---

<sup>3</sup> De acordo com Flores (2013), Benveniste expressa que o homem se constitui como sujeito na linguagem e pela língua, introduzindo um duplo aspecto da linguagem. Por isso, optamos em mesclar as ideias, optando pela escrita de *língua(gem)*.

em que o locutor utiliza a língua para expressar o seu discurso, colocando-se nele como sujeito. Nesse ato, institui-se um outro, implícito ou explícito, no qual *eu* se dirige, sendo o *tu*, instaurando a *categoria de pessoa*. Assim, “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem”. (BENVENISTE, 1958/1988, p. 288). Esse aspecto é importante porque permite ao autor propor a subjetividade, reconhecendo homem e *língua(gem)* como indissociáveis no diálogo construído entre locutor e alocutário.

Essa proposição representou um avanço para a compreensão do fenômeno linguístico enquanto fenômeno social, destacando o lugar do sujeito, na medida em que se constitui *na* e *pela* linguagem, a qual é condição para a existência do homem que fala com outro homem. Por isso, a *(inter)subjetividade* é condição para a subjetividade e, a partir dessa condição, conseguimos inferir que só há enunciação mediante a relação eu-locutor/tu-alocutário e que somente a partir desse alocutário é possível observarmos o locutor que se propõe como sujeito do seu dizer.

Benveniste destina ao par *eu/tu* a *correlação de subjetividade*, nomeada assim, por falta de expressão melhor, como o próprio autor justifica. Essa correlação implica a compreensão de *referência* pela *categoria de pessoa*, considerando, também, as categorias de *espaço* e *tempo*, o que nos permite estabelecer o fundamento linguístico da *(inter)subjetividade* pela compreensão de *(co)referência* instituída na “realidade” discursiva.

Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde, cada vez, a um ser único. A realidade a que *eu* ou *tu* se refere não é a referencial do mundo físico, mas, a do discurso, pois define-se em termos de alocação, que só pode significar a pessoa que enuncia presente na instância de discurso que contém a instância linguística *eu*. As relações espaciais e temporais organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência, com o *isto*, *aqui*, *agora* e suas diversas correlações na instância do discurso. Assim, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito do seu dizer, evidenciando o que Benveniste denomina de

subjetividade que é a capacidade do locutor de se apropriar da língua num determinado *tempo* e *espaço* e de colocá-la em uso, propondo-se como sujeito.

Nesse sentido, as *categorias de espaço e tempo* interligadas à de pessoa dão *referência* à enunciação, marcando a *noção de pessoa*. Ocorre que quando *eu* se enuncia inicia uma situação de alocação em que se instaura uma relação de simetria para *tu*, como alocutário, contendo a instância linguística *tu*. Segundo Flores et al (2008, p. 53), “Benveniste apresenta a noção de *pessoa* sob a noção de *intersubjetividade*, dada a impossibilidade de dissociar *eu-tu*”. Quando *eu* refere pela subjetividade e *eu-tu* (co)referem pela intersubjetividade, fundamentam a *noção de pessoa*, que dá significação ao enunciado compartilhado.

E, nesse ato, constitui-se a *categoria de pessoa*, em que “[...] *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286). De acordo com Flores e Teixeira (2005), a *categoria de pessoa* é concebida pela subjetividade em que o “*eu*” é a pessoa subjetiva e o “*tu*” é apenas pessoa, ou pessoa não subjetiva, as quais se oporão juntas a “*ele*”, não pessoa. Para Benveniste (1958/1988, p. 282), “a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas”, mas que predicam o processo de algo, e, mesmo não importando *quem* ou *o que*, exceto a própria instância, pode sempre ser munido de uma referência objetiva. Em virtude disso, “*ele*”, sendo a “terceira pessoa”, é a única pela qual uma coisa é predicada, verbalmente, pertence à sintaxe da língua e é considerado como não pessoa.

O locutor, ao apropriar-se da *língua toda*, designa-se como *eu*, no ato de dizer da enunciação. “O fundamento da subjetividade é dado pela categoria de pessoa presente no sistema da língua mediante determinadas formas (o pronome ‘*eu*’, por exemplo)”. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 33). Essa subjetividade depende da *inversibilidade* aludida quando tratamos das pessoas do discurso

“eu/tu”, o que assegura a *(inter)subjetividade* sem a qual não faz sentido falar de categoria linguística de pessoa.

A *(inter)subjetividade* estabelecida pela interlocução entre *eu* e *tu*, dá-se na linguagem e é através dela que o homem se constitui como tal. Essa situação ocorre em relação de diálogo, sendo esse contexto

[...] um contexto significativo comum, no qual os interlocutores interagem com igual direito à palavra [em que] [...] cada participante de uma enunciação mantém em relação ao outro sua autonomia discursiva e igual poder da palavra, constituindo-se ambos como sujeito numa relação de intersubjetividade linguística” (MARTINS, 1990, p. 88).

Consideramos importante trazer essa noção de diálogo, tendo o recorte de nosso trabalho com a produção textual o qual envolve diálogo. Martins (1990, p. 89), define que “o sujeito é aquele que diz *eu* diante de um *tu*, numa relação de equilíbrio de poder da palavra a partir de um contexto que lhe permite o domínio e aceitação do que é dito, e dá a seu interlocutor igual direito”. Corroboramos com a autora, quando pensamos no contexto dialógico em que a escrita ocorre com a troca de ideias e auxílio entre professor e aluno. O poder da palavra precisa ser compartilhado entre ambos, dando-lhes igual direito de manifestação, domínio e aceitação do que é dito, visando qualificar a produção de texto realizada pelo aluno sob a intervenção enunciativa do professor.

Quando, pelo diálogo, instaura-se a *(inter)subjetividade*, define-se a *noção de pessoa* em uma relação e correlação entre *eu* e *tu*. Nessa correlação, Flores e Teixeira (2005, p. 33) dizem que “a unicidade decorrente do uso das formas ‘eu/tu’ é conferida pela instância de discurso, e a não-unicidade de ‘ele’ está ligada à sua independência com relação à enunciação”. Assim, a unicidade ocorre devido a uma manifestação do locutor; a *inversibilidade* acontece quando o interlocutor *tu* se coloca no lugar do locutor *eu* na alocação anterior e *reciprocidade*, quando *eu* retoma seu lugar como locutor. Essa relação também é indefinidamente reversível entre o falante e o seu parceiro. A troca de turnos pela enunciação permite que a alocação

aconteça pelo diálogo, estando interligada pela noção de temporalidade e, que remete para uma atualização da linguagem sendo única e irrepitível. Esse contexto permite aos participantes *referirem-se* e *(co)referirem-se* para tornar possível a comunicação linguística pela escrita, em que o sujeito enuncia diante de um *tu*.

A seguir, uma reflexão sobre esta relação: a comunicação humana enunciada pela escrita.

### 3. A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA NO MOMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

Os princípios da subjetividade e da *(inter)subjetividade* trazem um novo modo de pensar a *língua(gem)*. Quando remetemos ao momento da escrita acadêmica, considerando a relação *(inter)subjetiva* em contexto de diálogo<sup>4</sup>, concebemos um trabalho de escrita em processo. O aluno enuncia-se como “eu”, sendo referência, no momento em que constrói o seu texto, ou seja, subjetiva-se como condição para que o processo de escrita se instaure. Assim, é na língua em uso, no momento da enunciação escrita, que a atividade passa a ser um processo em funcionamento entre os interlocutores do discurso.

As implicações decorrentes dessas noções nos permitem pensar no processo de ensino da escrita lembrando que “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, tornando-se único e irrepitível”. (BENVENISTE, 1989, p. 82). Esse processo só é possível com a troca de ideias entre professor e aluno, na *(co)referência* do exercício do discurso, estabelecida a cada vez que “eu” se manifesta.

---

<sup>4</sup> O processo de produção textual que consideramos para este estudo, contempla a relação *(inter)subjetiva* entre professor e aluno, em contexto de diálogo, ocorrendo tanto de forma escrita, por bilhete ou apontamento do professor no texto do aluno, ao ocupar o lugar de revisor/interventor da produção textual, como de forma oral, em pequenas discussões que surgem durante esse processo, tendo em vista a qualificação textual.

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; o discurso provoca a emergência da subjetividade pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu* (BENVENISTE, 1988, p. 289).

Nesses termos, o aluno seleciona as formas da língua compatíveis com a ideia a ser expressa. Benveniste (1989) prevê a *noção de pessoa*, a relação interpessoal e o quadro enunciativo do *eu-tu-aqui-agora*, em que o tempo é linguístico, *sui-referencial*, pois é o tempo da instância de discurso, sempre presente e, por isso, sempre renovado. Isso possibilita que, a cada enunciação escrita, o acadêmico deixe suas marcas linguísticas, lidas e revisadas pelo professor que participa dessa instância, avaliando-as como pertinentes ou não.

Lembramos que uma das propriedades apontada por Flores et al (2009, p. 142-143) quanto à instância do discurso, sendo essencial à teoria de Benveniste, é que “ela tem o papel fundamental na passagem do locutor a sujeito, pois ‘é na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito’”. A língua, ao ser posta em funcionamento pelo aluno, o locutor, por meio da enunciação, é automaticamente, atualizada na instância do discurso, passando a ter existência e a constituir sentido, pois, o sentido é relativo à instância do discurso em que o mesmo enuncia, ou seja, tem referência única ligada a *eu-tu-aqui-agora*, indicadores das *categorias de pessoa, espaço e tempo* em que o enunciado é produzido.

Desse modo, o ensino da escrita possibilita ao aluno, enquanto locutor, propor-se como sujeito do seu dizer. O professor, pela sua intervenção, qualifica o texto que o aluno escreve, permitindo - na passagem de locutor a sujeito pela enunciação escrita - o aprimoramento dos arranjos da língua em uso, redimensionando, reinventando e ressignificando o seu ato de escrever textos no Ensino Superior.



possibilidade de análise enunciativa, tendo em vista a qualificação desse texto.

Partindo dessas informações, classificamos nosso estudo do ponto de vista de seus objetivos, sendo de caráter exploratório, devido ao levantamento bibliográfico. (GIL, 2010). De acordo com os procedimentos técnicos, apresenta-se como pesquisa bibliográfica e, de acordo com a abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa, considerando que os dados não são descritos, nem são apresentados de forma quantitativa.

Com a finalidade de discutirmos os conceitos teóricos, passamos à próxima parte na qual podemos evidenciar como pensar a prática da produção textual escrita na universidade, a partir da relação (*inter*)*subjetiva* entre professor e aluno.

## 5. A ESCRITA ACADÊMICA EM UMA INSTÂNCIA (*INTER*)*SUBJETIVA* DE DIÁLOGO

O texto que apresentamos a seguir se encontra em suas primeira e segunda versões, tendo em vista a proposta de produção textual<sup>5</sup> do gênero artigo de opinião sobre a temática “A percepção subliminar no anúncio publicitário”, com a seguinte orientação: “Posicione-se a favor ou contra a esse tema e escreva um artigo de opinião a respeito da sua tese central”. Passamos à leitura da produção do aluno com a primeira e segunda versões. Em seguida, trazemos, a partir da escrita acadêmica, uma possibilidade de análise a partir do recorte teórico que selecionamos.

---

<sup>5</sup> A proposta de produção textual parte de um trabalho que conta com um momento anterior de leitura sobre a temática, observando o conteúdo, pensando em subsidiar o aluno para saber o que “falar de”, bem como de artigos de opinião, atentando à estrutura do gênero artigo, para o acadêmico saber como “falar de”, tendo em vista o momento da escrita e reescrita.

## 5.1 Versão 1 da produção textual: escrita do artigo de opinião

### O Subconsciente do Subliminar

Com o passar dos anos, os profissionais de marketing sabem que os consumidores selecionam todo tipo de conteúdo que desejam receber. Por isso, cada vez mais, buscam novas técnicas para envolver o consumidor com o produto ou serviço prestado. É nessa busca que a percepção subliminar entra, essa percepção estimula o subconsciente do cérebro e leva o consumidor a compra, mesmo sem ter necessidade, mas sim, pelo que o subconsciente entende em relação a sensações.

Apesar de subliminar, muitas vezes, ser visto como algo prendido abaixo do limite da consciência, hoje se questiona esse pensamento de existir um limite dividindo o que pode e o que não pode ser percebido conscientemente. A percepção subliminar, afeta todos os sentidos do ser humano, como visão, tato, olfato, audição e paladar, trabalhando, assim, todo o potencial da mente humana e influenciando no comportamento de compra.

Um dos aspectos que o subliminar estimula, de forma direta, na mente do consumidor está relacionado com a percepção das cores e como cada uma delas pode gerar um sentimento diferente. No momento do reconhecimento de uma necessidade, é fundamental, que cada marca escolha uma cor determinante para que, inconscientemente, o consumidor entenda que o sentimento é bom e seja levado a compra.

Podemos concluir então que o resultado da obtenção e do processamento de estímulos ao longo do tempo é um fator que determina quanta exposição a um determinado estímulo uma pessoa consegue aceitar. A percepção subliminar trabalha, então, o que não se pode ser visto, o subconsciente, abaixo do consciente, então, causando estímulos e sensações, alcançando resultados.

*Faltou o posicionamento  
da forma que está e um  
texto de informações.*

## 5.2 Versão 2 da produção textual: reescrita do artigo de opinião

### Longe dos olhos e perto do marketing

Com o passar dos anos, os profissionais de marketing descobriram a percepção subliminar como uma estratégia importante para saber o que é do agrado do consumidor. Nesse sentido, ela serve de aliada para identificar com maior facilidade o perfil do consumidor.

Sua ação pode atingir os sentidos do consumidor, com uma projeção abaixo do limiar do reconhecimento da consciência. Existem muitas pesquisas e relatos salientando os prós e os contras de seu uso porém no marketing muitas campanhas são desenvolvidas através de sua utilização. Os consumidores estão mais exigentes diante de uma gama de informações que são ofertadas tornaram-se sensoriais, ou seja, o trivial não é mais suficiente para impressioná-los, pois estão sempre em busca do algo a mais.

Quando o consumidor for atingido abaixo do seu limiar da consciência por determinada imagem ou som, conseguimos que o estímulo chegue ao seu subconsciente de forma tão discreta que a mente consciente não consegue perceber. Por isso, quando proporcionamos experiências que remetam a lembranças e conexões que sejam familiares, até mesmo interligando com determinada marca ou produto, temos maiores chances de ocasionar mudanças de atitudes que influenciam nos hábitos de consumo.

Podemos concluir então, que sob o ponto de vista da comercialização, a percepção subliminar pode colaborar de forma significativa para a criação de estratégias no marketing, pois ela incentiva a criação do impulso de compra e causa estímulos e sensações.

## 5.3 Uma proposta de análise teórico-enunciativa da intervenção docente

Em Benveniste, quando estudamos que *o homem está na língua*, consideramos que *o homem* é uma categoria antropológica efetuada pela categoria linguística de locutor, sendo *eu*, a qual, em dualidade com o seu interlocutor, o *tu*, estabelece a *correlação de subjetividade*. Consoante Flores (2013), a presença do *homem na língua(gem)*, acontece quando o locutor, ao instaurar-se na linguagem, implicando-se subjetivamente em seu dizer, estabelece a relação *(inter)subjetiva* diante de um *tu*.

Tendo em vista essa *(inter)subjetividade* considerada para o trabalho da escrita acadêmica, pensamos que, em um primeiro momento, o professor assume, a posição de *eu*, ocupando um lugar de locutor-leitor do texto do aluno, o qual vai se manifestar em sua *unicidade*, sobre *ele*, o texto, dialogando com o *tu*, o aluno. Em sua função docente, assume-se como sujeito nesse processo, que ocorre em um ato particular, pois se atém à leitura do texto do aluno, imprimindo e incorporando sua postura no texto que lê.

Nessa instância, a *inversibilidade* acontece, pois o professor parte da posição de alocutário quando o aluno escreve o texto, para assumir-se como “eu”, enquanto leitor do texto do aluno, além de se colocar no lugar do locutor, como interventor em relação ao texto produzido em alocução anterior. A sua leitura, nesse contexto, “é um ato de linguagem, configurando-se em uma enunciação de retorno a partir de um enunciado anteriormente construído; trata-se de uma segunda alocução, em que o leitor produz algo a respeito de uma enunciação anterior”. (NAUJORKS, 2011, p. 105). Como a produção foi escrita pelo aluno, o professor, ao lê-la, busca compreendê-la, estabelecendo sentido e, a partir disso, atenta, também para avaliar a respeito, fazendo as observações pertinentes.

Como o acadêmico encontra-se em um estágio introdutório nos estudos acadêmicos, os gêneros inseridos nesse contexto, podem não ser de seu domínio, ainda, inclusive para a escrita, e, por isso, o professor, precisa estabelecer a relação de *(inter)subjetividade* inerente à *subjetividade*, em contexto de diálogo. Então, o professor é um interlocutor que assume o lugar de “tu”, como leitor, mas o lugar de “eu”, como interventor. Ao ler o texto e revisá-lo, o professor visa à realização de uma intervenção avaliativo-enunciativa, por meio de revisão/correção<sup>6</sup>, a qual

---

<sup>6</sup> De acordo com Ruiz (2018), a correção pode ser *resolutiva*, *indicativa*, *classificatória* ou *textual-interativa*. Dessa forma, partindo dessa classificação, consideramos pertinente adotá-las, adaptando-as no suporte da tela, mesclando-as de acordo com a necessidade de apontamento do aprimoramento textual que a intervenção vai estar apontando. Podemos constatar-las na versão 1 da produção textual, em que, com a *correção resolutiva*, foi colocada a pontuação, acentuação gráfica e corrigida a

encaminha observações para que o acadêmico percorra e qualifique a sua passagem de locutor a sujeito.

Em Benveniste (1989), cada ato de tomada da palavra é um ato enunciativo em que o locutor, utiliza a língua *reinventando-a*, o que se trata de uma *língua-discurso* e se fundamenta como sujeito na *língua(gem)*. Nesse sentido, destacamos algumas ocorrências que mostram como o acadêmico consegue *reinventar* a sua escrita a partir da instância discursiva marcada pela intervenção docente em uma relação (*inter*)*subjetiva* em contexto de diálogo.

O professor, como locutor mais experiente, consegue apropriar-se da “língua toda” para enunciar-se quanto ao título do artigo em sua primeira versão, mostrando que o uso da língua neste *espaço e tempo* não se tornou discurso. “O subconsciente do subliminar”, indica que a apropriação da língua pelo locutor não estabeleceu o sentido. Assim, precisa revê-la quanto ao uso desses termos, pois o locutor propõe que a percepção subliminar tenha subconsciente, mas ocorre que a percepção subliminar está a nível do subconsciente. O acadêmico, enquanto locutor-produtor, apropria-se de um sentido, *ressignifica-o* de acordo com suas referências, mas não constitui diálogo plausível com a ideia apresentada nos textos motivadores, ocorrido em circunstância anterior, pois, de acordo com o *aqui-agora* tais marcas linguísticas constituem-se de *formas vazias*, não estabelecendo relação semântica para o artigo de opinião que se propõe a produzir. Desse modo, a indicação é que o aluno, na condição de alocutário, substitua o título, com expressões que encapsulem, com coerência, *semantizando-as*, para entender o sentido.

Isso ocorre na segunda versão textual em que o título, passando a ser “Longe dos olhos e perto do marketing”, aproxima-se mais da realidade discursiva trazida no artigo. O locutor

---

colocação pronominal; a *correção indicativa* foi utilizada para sinalizar a adequação do título, com o sinal tipográfico de sublinhado e o ponto de interrogação, além de pontilhado para o termo “prendido” (linha 7); a *classificatória* não foi utilizada, para evitar falta de entendimento na interlocução; o bilhete foi contemplado para a comunicação *textual-interativa*, colocado ao final do texto.

consegue uma apropriação singular do sistema da língua, pela enunciação, designando o *eu* como uma nova pessoa, buscando qualificar-se em seu dizer como sujeito. A partir da intervenção docente um novo *aqui* e *agora*, se instaura, mostrando uma subjetividade e referência condizentes com a ideia do que é a percepção subliminar, tendo em vista que “longe dos olhos” significa que a estratégia utilizada pelo marketing não esteja sendo percebida pelo consumidor e “perto do marketing”, porque a persuasão presente na mensagem do anúncio é uma estratégia de marketing para alcançar o objetivo de venda. Assim, nesse ato enunciativo renovado, percebemos que o fundamento linguístico da *(inter)subjetividade* seja essencial para estabelecer a *(co)referência* instituída em uma nova realidade discursiva.

Considerando a instância de sua primeira versão escrita, percebemos a sua dificuldade em “falar de” tanto pela falta de conhecimento sobre a temática e sobre o uso do vocabulário quanto pela definição de uma tese ou ideia, não conseguindo expor o “ele” para situar-se em uma classe de autoridade, pois, ainda, não havia conhecimento suficiente para estabelecer *sentido* sobre o tema em questão. Isso mostra que não houve a compreensão leitora capaz de estabelecer um universo *referencial* a partir dos sentidos que seriam construídos para o momento de escrita.

Já, na segunda versão, verificamos o seu posicionamento diante da temática, colocando-se a favor da mesma. No primeiro parágrafo, quando utiliza a expressão “estratégia importante” (l. 1-2) para qualificar “a percepção subliminar”, marcar-se na língua, atestando a sua inscrição como *o homem na língua(gem)*. A partir desse posicionamento, os argumentos selecionados colaboram para defender a tese: “o consumidor, diante das inúmeras ofertas de opções, está cada vez mais exigente em sua decisão de compra e a percepção subliminar é uma boa estratégia para o convencimento” constante no segundo parágrafo do texto; “ao atingir o nível subconsciente, estabelecendo conexão com experiência de lembranças familiares, há maior chance de influência nos hábitos de consumo” constante no terceiro parágrafo do texto.

Dessa maneira, verificamos que a atualização da proposta da produção textual foi realizada em que, segundo Flores et al (2008), *eu-tu (co)referem* pela *(inter)subjetividade*, fundamentando a *noção de pessoa*, o que dá significação ao enunciado compartilhado. Mesmo que ainda pudesse ter argumentos que embasassem mais a tese a ser defendida no artigo, já houve mais compreensão quanto à proposta, a qual acenamos para o relevante papel da *categoria de pessoa* instaurada entre professor e aluno em constante diálogo. Isso possibilita que o aluno, como locutor aproprie-se da *língua(gem)*, em relação *(inter)subjetiva*, em uma nova instância discursiva, propondo-se e qualificando-se como sujeito.

Além disso, primeiramente, em sua primeira versão, percebemos uma discrepância linguística do domínio da *língua(gem)* para estabelecer sentido do *eu que diz eu*. Podemos observar isso através das marcas linguísticas empregadas pelo acadêmico e assinaladas pelo professor: “*entra essa percepção*” (linha 4); “*pelo que o subconsciente entende em relação a sensações*” (linha 6); “*algo prendido*” (linha 7); “*afeta todos os sentidos do ser humano, como visão, tato, olfato, audição e paladar*” (linha 10) e a pontuação, como vírgula e ponto final, é ocultada algumas vezes.

A presença do professor como locutor leitor e interventor nesse *aquí e agora* foi fundamental para mostrar a possibilidade de constituir um sentido textual a partir do modo de como a língua significa em um contexto particular. A troca de turnos pela enunciação, em *reciprocidade*, permitiu ao aluno observar a significância linguística que articulou na primeira versão do texto, revendo o uso da língua para a reescrita. Assim, percebemos que com o aluno mais atento ao sentido genérico do signo e às suas infinitas possibilidades significativas, tais ocorrências desapareceram sendo substituídas por outras expressões que contemplaram a passagem da língua a discurso pelo engendramento da enunciação.

Ao realizar essa correção, o professor mostrou-se presente no texto do aluno pela intervenção, situando-se como um interlocutor, interagindo e mantendo em relação a ele sua autonomia discursiva

de quem conhece a língua e, por isso, enuncia-se como revisor textual. Concomitante a isso, concebe, nas palavras de Martins (1990, p. 88) “igual poder da palavra, constituindo-se ambos como sujeitos numa relação de intersubjetividade linguística”, o que oportuniza ao acadêmico a chance de estabelecer melhor a sua referência para instituir uma *(co)referência* com o “tu”, possível leitor do seu texto, em um momento posterior, em sua versão final.

Portanto, a intervenção docente é uma instância marcada pelas *noções de espaço e tempo*, decisivas para a melhoria da produção textual, em que o professor mostra ao aluno como pode realizar a atualização do texto, apropriando-se da língua de maneira mais adequada, para expressar-se com sentido, *na e pela* linguagem. Como o professor também precisa criar certa empatia com o aluno, mesmo na posição de “eu” interventor, utiliza a língua para valorizar a expressão docente sobre “a percepção subliminar”, mesmo sem um posicionamento de juízo de valor, o que indica para ser retomado na reescrita, momento em que há a *reciprocidade*, quando *eu* retoma seu lugar como locutor.

Quando o professor encaminha o texto para a reescrita, há um processo de troca de turnos pela enunciação, sendo indefinidamente *reversível*, ou seja, tantas vezes quantas forem necessárias, para permitir qualificá-lo, aprimorando o domínio do seu discurso escrito, pela relação *(inter)subjetiva*. Assim o diálogo se constitui, na medida em que professor e aluno – na condição de “eu” e “tu” – constroem o texto e o seu sentido, estabelecendo as relações possíveis e necessárias para a constituição da referência pela escrita.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o ensino da escrita acadêmica precisa estar presente no Ensino Superior a partir de uma relação *(inter)subjetiva* entre aluno, como produtor textual e o professor como revisor desse texto.

Para tanto, buscamos refletir sobre a *(inter)subjetividade*, com o recorte teórico, principalmente do artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), do PLG I, bem como de seus leitores, os quais, entendemos que permitam reflexões para respondermos à questão a que nos propomos responder: Como pensar a prática da produção escrita na universidade a partir da relação *(inter)subjetiva* entre o professor e o aluno? Constatamos que as *categorias de espaço e tempo* complementam a *categoria de pessoa*, em um quadro enunciativo de *eu-tu-aqui-agora* que permitem instaurar a instância discursiva marcada pela intervenção docente, momento em que o professor avalia as marcas deixadas pelo acadêmico no texto escrito.

Apresentamos um texto para análise da escrita na instância discursiva marcada pela intervenção docente em uma relação *(inter)subjetiva*, em contexto de diálogo, para mostrar a possibilidade de pensarmos o trabalho do professor revisor. Esse texto foi produzido por um aluno do segundo semestre do curso de Tecnologia em Marketing, do IFRS-Campus Erechim. Com essa amostra de análise cremos ter sido possível apontar para uma etapa de trabalho que propicie qualificar a produção textual do aluno.

Assim, a escrita acadêmica com um olhar docente favorável à qualificação do texto, possibilita vários momentos de renovação a cada vez que “eu” se enuncia diante de um “tu”, mesmo que repetidas vezes, um ato novo se constitui, propiciando a aprendizagem da produção textual. Essa condição recíproca de diálogo, conta com a *unicidade*, a *inversibilidade*, a *reciprocidade* e a *reversibilidade* em uma troca de turnos que constitui a ambos, professor e acadêmico, autonomia discursiva e igual direito de poder da palavra.

Portanto, acreditamos que essa prática docente seja uma possibilidade para as aulas de Leitura e Produção Textual do Ensino Superior, para auxiliar o aluno na construção de sua aprendizagem com a produção textual escrita, tendo em vista a relevância para a vida acadêmica e profissional. Nessa perspectiva, o estudante pode qualificar a passagem de locutor a sujeito, sendo significativa e imprescindível para ele *viver* enquanto sujeito que escreve.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana (1965). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 68-80.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FLORES, Valdir do Nascimento *et al.*. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, Eleni. **Enunciação e diálogo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2018.



## ENTRE O HOMEM E O HUMANO: O LUGAR DA “MULHER” NAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO POR UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

### *BETWEEN MAN AND HUMAN: THE PLACE OF “WOMAN” IN QUESTIONS OF TRANSLATION THROUGH AN ENUNCIATIVE VIEW*

Lucas Augusto Souza Pinto Alvares<sup>1</sup>

Taisir Mahmudo Karim<sup>2</sup>

#### RESUMO

As línguas identificam o real de maneiras distintas ao tomarem os falantes em espaços de enunciação diferentes e por modos específicos. Nessa direção, a tradução se apresenta como uma operação de linguagem que coloca em relação duas ou mais línguas aproximando-as e buscando dizer a “mesma coisa”. Contudo, observar-se-á que tomando a tradução via uma perspectiva enunciativa, esta se dá como um acontecimento de linguagem possibilitando a observação da movência do relevo dos sentidos. Dessa forma, verificaremos neste estudo como a mulher é silenciada na relação entre o Homem e o Humano na operação de tradução do preâmbulo da Carta da ONU, nos valendo do procedimento de relação textual de reescrituração por substituição mimética (ALVARES, 2022) em conjunto com os dispositivos analíticos e metodológicos que compõem o arcabouço teórico da Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida por Guimarães (2002-2018) e colaboradores.

**Palavras-chave:** Tradução. Acontecimento. Reescrituração.

#### ABSTRACT

Languages identify the real in different ways by taking subjects into different spaces of enunciation and in specific ways. Thereby, translation is presented as a language operation that puts two or more languages in relation, bringing them together and trying to say the “same thing”. Although, it will be observed that

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística – PPGL/UNEMAT e Professor substituto do curso de Letras Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat  
lucas.alvares1@unemat.br

<sup>2</sup> Professor do PPGL/UNEMAT taisir@unemat.br

taking the translation from an enunciative perspective, the translation takes place as a language event allowing the observation of the movement of the relief of the meanings. In this way, we will verify in this study how the woman is silenced in the relation between the words Man and Human in the operation of translating the preamble of the UN Charter, using the procedure of textual relation of rewriting by mimetic substitution (ALVARES, 2022) working with the analytical and methodological devices that make up the theoretical framework of the Semantics of the Event, a theory developed by Guimarães (2002-2018) and collaborators.

**Key-words:** Translation. Event. Rewriting.

## 1. INTRODUÇÃO

Tomaremos de início algo próximo ao que diz Benveniste (2006) sobre a linguagem em *Problemas de Linguística Geral II* que, antes de servir para significar ela, a linguagem, serve para viver. É de fato interessante iniciar nossa discussão a partir disso pois, se desde os primórdios da civilização organizada pela linguagem, o ser humano “vive” por meio e através desta, se organiza e significa o real por línguas distintas desde que se reconheceu falante de uma ou de outra língua.

Disso podemos tomar também que o homem fala. É natural ao homem falar por ter a linguagem como função inerente à sua existência enquanto ser no mundo. Inevitavelmente o homem “fala”, e fala dos mais diversos modos, das mais diversas maneiras. E com isso, tem-se que o homem fala com outros que também falam (BENVENISTE, 2005). E é justamente, por tal caminho que compreendemos que se hoje há civilização/sociedade, é porque há linguagem, é porque os homens falam uns com os outros, e falam em uma “mesma” língua ou por línguas distintas.

E é neste devir, que não considera a língua a partir do desenvolvimento ou da evolução, mas do lugar que significa a “Evolução” e o “Desenvolvimento” das relações inter-humanas, que procederemos com nossas abordagens teóricas e analíticas nesse texto. Pelo fato de o homem falar línguas distintas e de modos

diferentes, a tradução se coloca como centro das relações entre esses “homens que falam” e que produzem textos, livros, documentos etc. Tomando novamente Benveniste<sup>3</sup> (2014), este nos diz que “Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura” (p. 127), e isso nos leva a considerar, com ele, que nosso pensamento, nossa vida em geral, é e está sempre informado pela escrita.

Seguindo nessa direção há ainda que se considerar aquilo que nos diz Guimarães (2017) que estamos o tempo todo diante daquilo que se nomeia por “texto”. E os textos, de modos sempre distintos, “[...] fazem parte da história de todos nós, com maior ou menor força. Não há como não se deparar com eles sempre” (p. 9). Estamos, assim, diante de um objeto que aguça nossas curiosidades nessa presente pesquisa, observar os sentidos produzidos por textos constituídos em línguas distintas e colocados em relação pela tradução. Para tanto, tomamos, para tal consideração, num caminho que segue o arcabouço teórico e metodológico da Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida por Guimarães (2002, 2017, 2018), mobilizando os dispositivos analíticos que compõem tal teoria e, conjuntamente, o dispositivo de relação textual da reescrituração por substituição mimética<sup>4</sup> que nos permitirá observar estas relações de tradução nas análises que se seguirão.

O *corpus* selecionado para este texto é o Preâmbulo da Carta da ONU produzido em quatro línguas, sendo mais precisamente a primeira parte do texto, sendo três línguas oficiais da Organização e uma não-oficial, sendo elas: Inglês (língua de origem), francês (oficial), espanhol (oficial), e português do Brasil (não-oficial). Desse *corpus* serão selecionados recortes específicos que suscitarão

---

<sup>3</sup> Texto de 3 de fevereiro de 1969, *Aula 8*, em: “Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969”, editado pela Editora Unesp, 2014.

<sup>4</sup> Noção de dispositivo de análise e descrição semântica que nos permite observar a tradução e a produção dos sentidos desta via a perspectiva da Semântica do Acontecimento.

discussões interessantes e pertinentes da relação entre o Homem, o Humano e o espaço da mulher.

Este texto se encontra organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, trataremos de uma breve história e descrição do material selecionado como *corpus* do qual tomaremos os recortes das análises; depois, apresentaremos de modo sucinto algumas considerações sobre a tradução e seus aspectos; em um terceiro momento daremos lugar à apresentação da teoria que constitui nosso lugar de pesquisadores da linguagem e uma descrição do dispositivo de reescrituração por substituição mimética. É necessário que se diga aqui que tal dispositivo não se trata de uma teorização da tradução e sim, um modo de considera-la via nosso lugar constitutivo de observação dos sentidos; e em quarto lugar serão apresentadas as análises que realizaremos.

## 2. DO PREÂMBULO DA ONU: HISTÓRIA E *CORPUS*

Ao término da Segunda Guerra Mundial no ano de 1945, um grupo de países se encontraram por seus representantes oficiais na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de assinar um documento visando a preservação da paz mundial e instituir uma organização que regularia as relações entre os Estados no âmbito das relações internacionais. Esta ficou conhecida como Organização das Nações Unidas, ONU, e tem como documento principal de sua fundação a Carta das Nações Unidas que dá aspecto jurídico e legal de sua criação e permanência como principal organização internacional do globo.

Tendo em vista um alcance global, a organização tem como línguas oficiais o inglês (Inglaterra e EUA), francês (França), russo (ex-URSS / Rússia), chinês (China) – que, diga-se de passagem, são os 5 Estados permanentes do Conselho de Segurança e com direito a veto, sendo este o mais importante organismo das Nações Unidas constituído pelas cinco potências nominais da ONU –; e as línguas espanhola e árabe que também figuram entre as oficiais. Além disso, a organização se consolida pelo globo com escritórios

regionais alocados na Suíça, Áustria, Quênia tendo sua sede oficial na cidade de Nova Iorque nos EUA.

Ao se reunirem na cidade de São Francisco, a Carta foi assinada dando existência oficial à Organização das Nações Unidas no dia 26 de junho de 1945, sendo que o documento original foi redigido em língua inglesa e sendo traduzido para as demais línguas dos Estados signatários. E por tomarmos que a língua de origem da produção da Carta é a inglesa, a partir de pesquisa anterior<sup>5</sup>, que as demais serão consideradas línguas de tradução, ou seja, os preâmbulos em línguas francesa, espanhola e portuguesa do Brasil, constituir-se-ão como traduções do documento produzido em inglês.

Vejamos aqui os textos que compõem parte dos preâmbulos:

#### **Preamble**

#### **WE THE PEOPLES OF THE UNITED NATIONS DETERMINED**

to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind, and to reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person, in the equal rights of men and women and of nations large and small, and to establish conditions under which justice and respect for the obligations arising from treaties and other sources of international law can be maintained, and to promote social progress and better standards of life in larger freedom<sup>6</sup>.

#### **Preámbulo**

#### **NOSOTROS LOS PUEBLOS DE LAS NACIONES UNIDAS RESUELTOS**

a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los

<sup>5</sup> Esta pesquisa a que nos referimos é a Tese de Doutorado na e pela qual constatamos que o texto de origem da Carta da ONU foi produzido em Língua Inglesa.

<sup>6</sup> Ver em: <https://www.un.org/en/sections/un-charter/preamble/index.html>.

tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad<sup>7</sup>.

#### **Préambule**

**Nous, Peuples des Nations Unies,**

#### **RESOLUS**

à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui deux fois en l'espace d'une vie humaine a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances, à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites, à créer les conditions nécessaires au maintien de la justice et du respect des obligations nées des traités et autres sources du droit international, à favoriser le progrès social et instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande<sup>8</sup>.

#### **Preâmbulo da Carta da ONU**

**NÓS, OS POVOS DAS**

**NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS**

a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla<sup>9</sup>.

Tendo apresentado nosso *corpus* composto pelo material selecionado, passaremos agora a breves considerações sobre a tradução.

### **3. DA TRADUÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Como dito acima, o homem fala, é natural ao homem falar e falar com outros homens que também falam. Os seres humanos são

<sup>7</sup> Ver em: <https://www.un.org/es/sections/un-charter/preamble/index.html>.

<sup>8</sup> Ver em: <https://www.un.org/fr/sections/un-charter/preamble/index.html>.

<sup>9</sup> Ver em: <https://nacoesunidas.org/carta/>.

tomados constantemente por línguas distintas ao redor do globo. E não apenas isso, ao serem tomados distintamente pelas diversas línguas que compõem o *corpus* linguístico do mundo, os homens significam o real por modos também diferentes uns dos outros. A língua e a linguagem recortam o real partilhando o sensível por maneiras e modos particulares em cada espaço onde circulam tomando seus falantes. Sobremaneira, a tradução é prática necessária para a “comunicação” entre os povos, a circulação de conhecimentos e inclusive, para a manutenção da paz.

Mas afinal, o que é a tradução e o traduzir? Maneiras diversas de definição dessa prática que coloca em relação línguas diferentes já foram produzidas e não se faz tarefa rápida e fácil discutir todas elas. A tradução é algo que se dá enquanto uma “prática de linguagem” que tem como seu “movimento” linguístico o traduzir. A tradução e o traduzir são assim, práticas definidas por paradigmas como substituição (com aspectos mecânicos e funcionais), transferência, passagem, ato de verter, transformar, negociar, transmutação etc.

Pode-se dizer que a tradução é definida mais por sua função comunicativa e informativa que exerce sobre a linguagem colocando-a em uma dimensão de ordem prática, ou seja, sem a tradução não haveria comunicação entre os povos e, por outro lado, a tradução pode ser considerada condição essencial de sobrevivência de uma língua (OUSTNOFF, 2003).

Contudo, tomaremos de início uma questão posta por Eco (2007) pela qual nos diz que a tradução não é uma operação que se dá entre línguas, mas sim entre textos. Ou seja, a tradução não é uma operação que coloca em relação sistemas que cairiam no terreno do comensurável, mas no lugar da relação entre os textos, textos escritos. E, sustentando o que Eco (2007) nos diz sobre a relação entre sistemas linguísticos, temos que:

Se a tradução dissesse respeito apenas às relações entre dois sistemas linguísticos, deveríamos concordar com aqueles que têm sustentado que uma língua natural impõe uma própria visão do mundo, que tais visões do mundo são mutuamente *incomensuráveis* e que, portanto, traduzir de uma

língua para outra nos expõe a incidentes inevitáveis. Isso equivaleria a dizer, com Humboldt, que toda língua tem seu próprio gênio ou – melhor ainda – que toda língua exprime uma visão diversa do mundo (é a chamada hipótese Sapir-Whorf) (p. 42).

Dessa maneira, observa-se que a tradução não é de modo intrínseco uma interpretação que se dá entre dois sistemas linguísticos distintos e que não diz respeito apenas a isso. Se tomássemos a tradução apenas por tal ponto de vista, estaríamos a nos colocar no lugar da quirera entre a comensurabilidade e a incomensurabilidade das línguas e cairíamos, não obstante, no lugar de impossibilidade da tradução, no lugar do sempre intraduzível. E aí se colocaria outro paradigma que se instala por uma dicotomia entre a traduzibilidade vs. a intraduzibilidade (ALVARES, 2022).

Seguindo numa direção que rompe com esta dicotomia paradigmática, Ricoeur (2012, p. 34) fala sobre “fidelidade *versus* traição” e diz que é porque “[...] os homens falam línguas diferentes que a tradução existe. Esse fato é o da *diversidade das línguas*”, e ainda: “[...] sempre se traduziu; antes dos interpretes profissionais, houve viajantes, mercadores, embaixadores, espões, ou seja, muitos bilíngues e políglotas” (RICOEUR, 2011, p. 35). E tomando parte nisso, retoma-se a sustentação de que os homens falam línguas diferentes e que, por este fato, o da diversidade das línguas, que a tradução sempre existiu, as línguas sempre circularam por viajantes, mercadores, embaixadores etc., tomados por línguas distintas (ALVARES, 2022).

A tradução é assim uma operação que sempre existiu porque os homens falam línguas diferentes, e esta se dá entre textos e não entre sistemas linguísticos e exatamente por isso, é definida como uma “operação de linguagem” (OUSTNOFF, 2003), que a tomaremos como uma operação pela qual um texto produzido em uma língua específica é retomado por outro texto em outra língua também particular. E nessa direção, consideramos que a tradução é um acontecimento de linguagem, ou seja, a tradução é enunciação e o traduzir é enunciar.

Do nosso lugar, consideramos que os textos se dão enquanto unidades de significação (GUIMARÃES, 2017). Por tal perspectiva, a enunciativa, considera-se que um texto produzido em uma língua “A”, por exemplo, seja um acontecimento, ou seja, é um texto que tem como aspectos decisivos o fato de integrar enunciados, e com isso, constitua-se enquanto uma unidade de significação. Por outro lado, a tradução do texto em língua “A” para um outro texto em uma língua “B”, constitui-se em outro acontecimento, ou seja, em um outro texto, uma outra unidade. Portanto, constitui-se em enunciação, em acontecimentos pelos quais se enunciam textos.

Vejamos então a tradução pela perspectiva da Semântica do Acontecimento, ou seja, via lugar que considera o funcionamento da linguagem por e pelo acontecimento enunciativo.

### **3.1. Reescrituração por substituição mimética**

Ao nos colocarmos na busca de um modo pertinente para considerar a operação de tradução a partir de nosso lugar teórico, a Semântica do Acontecimento, verificamos que ao significar este processo como um acontecimento de linguagem que se caracteriza por ser uma “retomada”, uma maneira de se “redizer” algo que já foi dito em outra língua, observamos que a tradução poderia ser considerada como um procedimento de reescrituração.

Tomando o fato de a reescrituração ser um dispositivo teórico e analítico já definido enquanto noção/conceito que tem como funcionamento o caráter de ligar pontos de um texto a pontos desse mesmo texto, ou, pontos de um texto a pontos de outro texto, observamos a possibilidade de considerarmos tal procedimento em relação à retomada entre textos, ou seja, um texto que reescritura outro texto. Neste ponto, foi observado que o modo como Guimarães (2017) considera um texto, como sendo uma unidade de significação, um elemento que é caracterizado por integrar enunciados, haveria a possibilidade de funcionamento do procedimento de reescrituração entre textos.

Para nós um texto não é uno. Ele está sempre em relação de sentido com outros textos, com enunciados. Por outro lado, ao tomá-lo enquanto uma unidade de significação caracterizado por integrar enunciados e por estar em relação com outras unidades de linguagem, o texto pode, até certo ponto, ser considerado como um “elemento” que se apresenta entre outros “elementos” de mesma natureza.

Dessa forma, um texto ao ser retomado por outro em uma operação de tradução, não perde a sua característica de ser texto, mesmo que aspectos como as regularidades gramaticais de cada língua, o fato de um texto ser um texto não se perde, nem em uma língua e nem em outra. E o que ocorre é que o procedimento de reescrituração não se faz por todos os modos pelas maneiras já postuladas. Há neste caso, da tradução, que se considerar que neste funcionamento específico de linguagem, um texto retoma o outro substituindo-o, ou seja, se faz por uma substituição de algo que ainda não se encontra “lá” (ALVARES, 2022).

Nessa direção, o procedimento que se dá é o de reescrituração por substituição mimética (ALVARES, 2022), procedimento pelo qual um acontecimento mimetiza o outro em outra temporalidade, em outro espaço de enunciação. Permite que um texto produzido em um acontecimento de linguagem em um espaço X seja retomado por um outro texto produzido por um outro acontecimento em um espaço Y, significado pelo funcionamento da *mimesis*, que não se dá como pura cópia ou reflexo, e nem mesmo como um duplo daquilo que se fez antes. A *mimesis* ao se dar pela reescrituração instala o sempre outro, o novo, o diferente ao mimetizar outro acontecimento. A *mimesis*, desse modo, nos permite considerar o procedimento de reescrituração por esta maneira, significando a operação de tradução como um procedimento de reescrituração por substituição mimética.

Dito isso, vejamos agora como se dá o funcionamento da tradução por uma perspectiva enunciativa. Lembrando pois, que não se trata de um modo de teorizar a tradução, não é uma “nova teoria” da tradução, porém, um outro modo de se considerar as análises de textos traduzidos via lugar teórico já definido.

### 3.1.1. O espaço da mulher no preâmbulo da Carta da ONU: silêncio e sentidos

Apresentaremos neste lugar um recorte definido como objeto de nossas análises que despertam um interesse específico em seu funcionamento. Este corte analítico particular nos interessou pelo fato de mostrar um espaço ocupado pela mulher como que em um paradoxo no momento mesmo em que não se mostra este espaço na relação entre o homem e o humano. Vejamos então, aquilo que de pronto nos prendeu a atenção.

**R1:** to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind, **and to reaffirm faith in fundamental human rights...**

**R2:** a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, **a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre...**

**R3:** à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui deux fois en l'espace d'une vie humaine a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances, **à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme...**

**R4:** a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, **e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem...**

Os enunciados em negrito são aqueles que dentro dos recortes nos chamaram a atenção no momento da leitura do material. Visto que a Carta da ONU em seu preâmbulo busca preservar as futuras gerações da destruição da guerra que trouxe sofrimentos terríveis à humanidade, chega em um certo momento do texto que a relação entre “gerações” e “humanidade” que significa o “todos” sem, no entanto, o funcionamento de marcação de gênero, é rompida nos textos que funcionam como tradução de **R1** ao enunciar “homem” como termo que significa tanto o homem quanto a mulher, ou seja,

um funcionamento de um “termo não marcado”. Verifiquemos como isso ocorre.

Observa-se que há uma diferença fundamental que se instala nos modos como se enunciam esses direitos. Em língua inglesa se enuncia [...] *reaffirm faith in fundamental human rights* [...] [reafirmar fé nos direitos humanos fundamentais]; por outro lado, temos em espanhol [...] *a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre* [...] [a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem]; tem-se em francês [...] *à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme* [...] [a/para proclamar de novo/novamente nossa fé nos direitos fundamentais do homem]; e, em português brasileiro “[...] e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem [...]”.

O que de fato nos despertou certa curiosidade foi que em língua de origem se enuncia algo na direção de “direitos humanos fundamentais” e por outro lado, em línguas espanhola, francesa e portuguesa do Brasil “direitos fundamentais do homem”. Ou seja, a diferença se constitui pelo funcionamento de *human* em inglês e *hombre, homme* e “homem” em espanhol, francês e em português brasileiro. E, de tal modo, ao se enunciar *human* [humanos], este termo significa no presente do acontecimento por um movimento semântico específico diferente dos demais.

Em língua inglesa, *human* significa humanidade/humano e tem sua trama semântica formada por uma rede de sentidos que nos leva a considerar uma palavra que significa todo e qualquer ser humano, homem, mulher, crianças e idosos. Na mesma direção, ao tomarmos as redes de sentidos que constituem a trama semântica de *hombre, homme* e “homem” nas três línguas de tradução, observamos que, de modo geral, estas três palavras constituem uma relação sinonímica com “humanidade”, “ser humano” e, designando tanto “homem” como ser do sexo masculino, quanto “Homem” como humano/humanidade. Ou seja, “Homem” funciona como um termo não marcado que significa homem e mulher ao mesmo tempo que significa, também, homem ser masculino.

Ao se dar a operação de tradução pelo procedimento de reescrituração por substituição mimética, no documento da ONU,

observa-se que pelo que é próprio do funcionamento da reescritura, *human* no texto de origem predica algo a *hombre*, *homme* e “homem”, ou seja, faz com que estes elementos destas três línguas designem a humanidade de um modo genérico, e ainda, no procedimento de retomada que instala sempre um retorno faz com que *hombre*, *homme* e “homem” estejam contidos em *human*, nos sentidos de *human* em língua de origem.

E isso mostra que a diferença instalada é produzida no modo de constituição dos sentidos no presente do acontecimento a partir do qual *human* faz significar de maneira diferente de *hombre*, *homme* e “homem” por um litígio histórico próprio de enunciações nas línguas em cada caso. Contudo, observamos que os sentidos são produzidos numa relação constante entre a língua, a história e o sujeito que enuncia. E para que se possa considerar o sentido devemos buscar na história que é constitutiva da significação enquanto memorável. E nessa direção, os textos traduzidos têm como memorável específico o texto produzido em língua de origem, ou seja, os preâmbulos em línguas espanhola, francesa e portuguesa do Brasil têm como parte de seu presente a história constitutiva do texto de origem em inglês. E isso nos leva a verificar que a reescrituração por substituição mimética é um procedimento que se dá no lugar da futuridade da temporalidade instalada no acontecimento do texto de origem.

E tal história constitutiva dos sentidos no presente do acontecimento se mostra quando observada a luta das mulheres na busca por igualdades de direitos e de gênero em relação aos homens. Luta esta que já vinha antes da criação da ONU, como um movimento já consolidado por um devir social e político compondo a história da relação entre homens e mulheres em grande parte do mundo ocidental. De tal modo, quando ocorreu o encontro para a assinatura do documento que constitui a Carta das Nações Unidas que instituiria, além das dimensões das relações internacionais e das relações políticas e culturais entre os Estados, instituiu também os deveres e as obrigações quanto aos direitos inerentes aos cidadãos do mundo de maneira geral.

E ao enunciar o que se enuncia no documento em língua de origem, há um Locutor (L) agenciado no presente da enunciação como aquele que se dá como a fonte daquilo que se diz. Este L por sua vez é predicado por um lugar social do dizer que é o de alocutor-x, ou seja, que se dá como um alocutor-*United Nations* que enuncia *fundamental human rights*. E ao enunciar assim na enunciação, o al-UN apresenta os dizeres de um Enunciador Universal, ou seja, um enunciador que tem naquilo que diz algo válido para todos, uma verdade universal. Há, desse modo, algo como:


 E-univ – *fundamental human rights*  
 al-UN----- at-leitor

Nessa dinâmica da configuração da cena enunciativa, a perspectiva do dizer do E-univ é apresentada pelo enunciado *fundamental human rights* que é reescriturado por substituição mimética pelos dizeres de um alocutor-leitor/tradutor/autor em outro acontecimento, ou seja, em uma nova temporalidade de sentidos, que diz nas outras três línguas: *derechos fundamentales del hombre*, *les droits fondamentaux de l’homme* e “os direitos fundamentais do homem”. E nesta direção o al-leitor/tradutor/autor apresenta um *lugar de dizer* de um Enunciador Genérico que mostra como que do conhecimento de todos que “homem” significa homem e mulher ao mesmo tempo, ou seja, que o sentido é o de “humanidade”, do tipo:


 E-gco – É do conhecimento de todos que  
 Homem significa Humanidade.  
 al-leitor/tradutor/autor----- at-leitor (PT (br), Esp. Fr.)

Ao enunciar desse modo, há na enunciação uma forma de silenciamento da mulher nestes dizeres. Vejam que ao se enunciar *human* no texto de origem, os sentidos seguem em uma direção de

hiperonímia, ou seja, *human* é um termo que designa *man* e *woman* ao mesmo tempo. E isso se dá pelo fato de que aquela voz “oprimida” por muitos anos fez-se ouvir no momento da produção e assinatura do documento, pois, mesmo estando em um número absolutamente menor – eram apenas 4 mulheres dentre 160 representantes –, os direitos das mulheres enquanto parte da humanidade foi observado e consolidado. Podemos ver parte dessa história no trecho<sup>10</sup> a seguir:

United Nations commitments to the advancement of women began with the signing of the UN Charter in San Francisco in 1945. Of the 160 signatories, only four were women - Minerva Bernardino (Dominican Republic), Virginia Gildersleeve (United States), Bertha Lutz (Brazil) and Wu Yi-Fang (China) – but they succeeded in inscribing women’s rights in the founding document of the United Nations, which reaffirms in its preamble “faith in fundamental human rights, in the dignity of the human person, in the equal rights of men and women and of Nations large and small<sup>11</sup>”.

Contudo, mesmo observando isso no texto em língua de origem, nos outros três que se dão como tradução, não parece ter tal consideração, ou seja, o funcionamento de *hombre*, *homme* e “homem” se dá por um processo de “gênero não marcado”, um termo que se dá como hiperônimo para homem e mulher, que designa tanto homem quanto mulher, o ser humano e a humanidade em geral.

Pode-se tomar esta correspondência entre *human* e *hombre*, *homme* e “homem” na operação de tradução de um modo tal que os

---

<sup>10</sup> Ver em: <https://www.un.org/womenwatch/daw/CSW60YRS/CSWbriefhistory.pdf>. Acessado no dia 11 de março de 2021.

<sup>11</sup> Os compromissos das Nações Unidas com a promoção da mulher começaram com a assinatura da Carta da ONU em São Francisco em 1945. Dos 160 signatários, apenas quatro eram mulheres - Minerva Bernardino (República Dominicana), Virginia Gildersleeve (Estados Unidos), Bertha Lutz (Brasil) e Wu Yi-Fang (China) - mas conseguiram inscrever os direitos das mulheres no documento de fundação das Nações Unidas, que reafirma em seu preâmbulo “a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e das nações grandes e pequenas”. (Tradução própria).

termos em línguas espanhola, francesa e portuguesa reescrevem *human*, cada qual a seu modo e agenciando o tradutor de maneira específica em cada espaço de enunciação particular no sentido de “humano/humanidade” de um modo geral. Contudo, este procedimento de reescritura instala no centro dos acontecimentos, cada um em uma correspondência específica com o texto de origem, um litígio próprio do funcionamento do político na linguagem.

E esse litígio se dá em um corte analítico constituído no espaço de enunciação global. Mesmo que o termo *human* atribua sentidos a *hombre*, *homme* e “homem” pela reescritura, e o mesmo ocorre no sentido inverso, fazendo com que estes elementos de cada um dos léxicos das línguas postas em relação com a de origem, há, de um modo particular, um silenciamento<sup>12</sup> da mulher, e até mesmo por uma visão mais ampla da luta feminina por direitos iguais, ao se enunciar do modo como é enunciado em cada uma das respectivas traduções.

Há, portanto, um aspecto de desigualdade que se instala no centro do dizer, o político, que se caracteriza por ser um “conflito” que “[...] é próprio tanto do espaço de enunciação, (...), quanto do acontecimento da enunciação [...]” (GUIMARÃES, 2018, p. 50). E o que é o político? Guimarães (2018) diz que:

[...] ele se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos (p. 50).

E este conflito se configura em um espaço de enunciação no qual, por um lado, as mulheres dizem, conquistam seus espaços e são significadas como parte detentora dos direitos humanos

---

<sup>12</sup> Ver Orlandi (2008) *Terra à Vista*.

fundamentais e, por outro lado, são silenciadas<sup>13</sup> sendo significadas por um termo genérico que significa tanto ser do sexo masculino quanto a humanidade de uma maneira geral, ou seja, as mulheres são significadas como sendo parte de “Homem”.

E isso porque, se observarmos um pouco mais os textos apresentados como traduções do texto em língua inglesa, veremos que os termos *hombre*, *homme* e “homem”, mesmo marcando uma aproximação com os sentidos constituídos por *human*, marcam um lugar próprio no funcionamento e na distribuição das línguas num espaço de enunciação. Ou seja, não restituem sentidos e nem mesmo buscam produzir sentidos iguais.

O que ocorre de fato é que *human* enquanto “humano” designa uma qualidade de humano, atribui sentidos tanto a homem quanto a mulher, predica o ser com a qualidade de uma condição, a condição de “humano”. E, em outra direção, *hombre*, *homme* e “homem” designam tanto a qualidade de humano quanto a de ser do sexo masculino em idade adulta ou não.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou apresentar aqui foi que a trama semântica dos termos que funcionam nos enunciados considerados é constituída por modos diferentes, por redes de sentidos distintas. Isso leva a verificar que não se deve deixar de fora questões como a história enunciativa de uma língua específica – sustentando novamente que tomamos a noção de história enunciativa e não de “gênio da língua” –. E assim, não deixando de fora tais aspectos, verificamos que mesmo que se busque aproximar aquilo que se diz por “imitação”

---

<sup>13</sup> Ao tomarmos aqui o silenciamento como nos apresenta Orlandi (1999, 2008) numa estreita relação com a noção do funcionamento do político na linguagem desenvolvida por Guimarães (2002, 2018), não estamos aqui a desconsiderar a “fala”, a desconsiderar que as mulheres “dizem” alguma coisa. Este silenciamento está no centro da divisão que afeta o real pelo funcionamento da língua pela linguagem onde uns tomam parte decisiva e outros não, outros são “impedidos” de certa maneira de tomar parte.

(*mimesis*), as línguas dizem de modos muito particulares e específicos e, exatamente por isso, não nos aportamos aqui em noções como as de “equivalência” ou “fidelidade”, e nem mesmo em noções de tradução “termo a termo” ou “tradução literal”.

Buscamos apresentar que pela verificação da dinâmica dos lugares de e do dizer que se dá pelo agenciamento dos falantes na configuração da cena enunciativa no acontecimento, os sentidos se movimentam para lugares também díspares. Visto que, se por um lado a “mulher” é dita enquanto parte da humanidade pelo termo em língua de origem que diz *human*, por outro lado, a “mulher” é dita enquanto parte do “homem” nas línguas de tradução, ou seja, a “mulher” é parte da humanidade enquanto parte de *hombre*, *homme* e “homem”, mostrando que, mesmo falando, mesmo enunciando, o lugar da “mulher” é silenciado na operação de tradução e produz sentidos ao se tomar a tradução via o procedimento de reescrituração por substituição mimética.

E isso ainda nos apresenta que ao se dar a apresentação de um lugar de al-leitor/tradutor/autor do lugar de um Egco diz que é do conhecimento de todos que Homem significa Humanidade, há a sustentação do sentido na direção de que a mulher, mesmo tendo seu espaço e sua voz, é silenciada nas traduções dos Preâmbulos da Carta da ONU em espanhol, francês e português brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, Lucas. **A Tradução como Reescrituração por uma Perspectiva Enunciativa**. Cáceres. Mt, 2022. <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=linguistica&m=teses-defendidas&c=turma-2018>.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5º ed. Campinas: Editora Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.*, 2º ed. Campinas: Editora Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Últimas Aulas no Collège de France** (1968 e 1969). Tradução de Daniel Costa da Silva *et al.*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS. <https://www.un.org/es/sections/un-charter/preamble/index.html>. Acesso em 2020.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em 2020.

ECO, Umberto. **Quase a Mesma Coisa**: Experiências de Tradução. Tradução de Eliana Aguiar; revisão técnica de Raffaella Quental. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo. Campinas: Editora Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de Texto**: procedimentos, análises, ensino. 2º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: Enunciação e Sentido. Campinas: Editora Pontes, 2018.

HISTÓRIA. <https://www.un.org/womenwatch/daw/CSW60YRS/CSWbriefhistory.pdf>. Acessado no dia 11 de março de 2022.

LA CHARTE DES NATIONS UNIES. <https://www.un.org/fr/sections/un-charter/preamble/index.html>. Acesso em 2020.

ORLANDI, Eni. **Terra À Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2º ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: História, teorias e métodos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

OUSTINOFF, Michaël. **Sobre a Tradução**. Tradução e prefácio de Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

UNITED NATIONS. <https://www.un.org/>. acesso em abril de 2022.

UNITED NATIONS CHARTER – PREAMBLE. <https://www.un.org/en/sections/un-charter/preamble/index.html>. Acesso em 2022.



## OS ESTUDOS BAKHTINIANOS E A CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM)

Sabrina Caroline Bassani <sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, propõe-se aproximação dos pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área. Para tanto, utiliza-se a abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992, 2004), segundo os quais o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Tais pressupostos dialogam com as abordagens de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) para quem a Aquisição da Linguagem pode ser abordada sob várias óticas, demonstrando, especialmente, como o olhar bakhtiniano pode auxiliar no entendimento sobre o processo de aquisição da fala pela criança. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, explicativo, bibliográfico e qualitativo. Tal estudo demonstra que olhar para a criança na língua(gem) a partir da visão bakhtiniana é também considerá-la como um sujeito que se constitui socialmente a partir da interação verbal, na relação de troca com o outro e que, devido à sua inserção social e histórica, está em constante processo de formação.

**Palavras-chave:** Criança. Língua(gem). Dialogismo.

### ABSTRACT

In this article, we propose an approximation of the assumptions of Mikhail Bakhtin and his Circle (1992/2004) and the Acquisition of Language, bringing theoretical reflections that result from this approximation, mainly regarding the insertion of the child in language and the contributions of the dialogism for this area. For this purpose, the dialogical approach of Mikhail Bakhtin and his Circle (1992, 2004) is used, according to which the subject is considered a social being who appropriates the word through experience with the world around him. Such assumptions dialogue with the approaches of Del Ré, Paula and Mendonça (2014) for whom Language Acquisition can be approached from several perspectives, demonstrating, especially, how the Bakhtinian perspective can help in understanding the process of speech acquisition by the child. As for the

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (UPF). Docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda. E-mail: 119246@upf.br

methodology, it is a descriptive, explanatory, bibliographical and qualitative research. This study demonstrates that looking at the child in language from the Bakhtinian point of view is also considering him as a subject who is socially constituted from verbal interaction, in the exchange relationship with the other and who, due to his social and historical insertion, is in a constant process of formation.

**Keywords:** Child. Language. Dialogism.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, busca-se aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área.

Sabe-se que a linguagem da criança já foi estudada a partir de várias perspectivas teóricas e que se pode dizer que não houve uma teoria capaz de dar conta do processo de aquisição como um todo, há abordagens que tomam fragmentos do processo. Alguns estudos, por exemplo, descrevem o percurso da criança em direção a aspectos gramaticais ou identificam em que período a criança é capaz de produzir determinados sons da língua. Parte desses estudos, tomam como modelo a gramática do adulto e as condições de produção ou compreensão e estão centradas na maturação biológica da criança, por exemplo.

Os estudos bakhtinianos, por sua vez, não fazem uma análise sobre a aquisição da linguagem pela criança. No entanto, a concepção de linguagem e língua por eles pressuposta, assim como de enunciação e a noção de gêneros do discurso que se diferenciam e se ampliam à medida em que a esfera social evolui e se desenvolve, direcionam a aproximação e reflexão dos elementos que são mobilizados no discurso da criança.

De outro modo, observa-se a possibilidade de olhar para a inserção da criança na linguagem a partir dos pressupostos bakhtinianos, considerando que o seu discurso será durante um

determinado período de sua vida, interpretado pelo outro dentro da instância do diálogo. Além do mais, considera-se também a importância da gama de gêneros introduzidos pelos familiares da criança no discurso, além do diálogo cotidiano.

Os fundamentos teóricos deste estudo, com base nesse entendimento e por essa perspectiva, seguem os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992/2004), em que o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Além do mais, o sujeito é compreendido como um ser de resposta, que busca a compreensão responsiva ativa do outro em diferentes possibilidades de interação verbal.

Diante dessa perspectiva, serão expostas as abordagens de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) para quem a Aquisição da Linguagem pode ser abordada sob várias óticas, demonstrando, especialmente, como o olhar bakhtiniano pode auxiliar no entendimento sobre o processo de aquisição da fala pela criança. A concepção de língua(gem), de gêneros do discurso, bem como o papel do outro para quem os enunciados se elaboram serão aspectos centrais para a compreensão desse processo.

Por esse ângulo, inicialmente, serão expostos os pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem, língua, enunciação, interação verbal, compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso. Além disso, busca-se evidenciar o sujeito que se comunica por meio da enunciação, que espera do outro uma compreensão responsiva ativa em relação aos enunciados que produz e que o faz a partir do meio social no qual está inserido.

## **2. LÍNGUA(GEM)**

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p.70), a linguagem não é de fácil definição e possui existência em três esferas da realidade: física, fisiológica e psicológica, resultando em um conjunto complexo de elementos numerosos. No entanto, tal conjunto precisa ser inserido em um contexto mais amplo, na esfera

única da relação social. Assim, entende-se que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social. O locutor e o ouvinte, pertencentes à mesma comunidade linguística, devem estar integrados a uma situação social imediata:

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico (...) possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em uma presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN, 2004, p. 70-71).

Nessa perspectiva, a linguagem como objeto de estudo amplia-se e torna-se ainda mais complexa, pois o meio social organizado e a situação de troca mais imediata comportam relações de diversas naturezas e múltiplas facetas. Observa-se que a língua também se constitui a partir de aspectos sociais e históricos e não, propriamente, em suas peculiaridades formais.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 127), a língua enquanto sistema estável de formas normativas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir para determinados *fins teóricos e práticos particulares*. Tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua em razão de não compreender determinados aspectos, como os propósitos imediatos à comunicação.

Nesse contexto, torna-se pertinente considerar que tais afirmações criticam a concepção de língua como abstração. No entanto, compreende-se a língua também como um sistema de formas, porém sujeito às influências sociais e culturais. A abordagem de tais influências é imprescindível para que se possam compreender as práticas sociais de linguagem dos educandos, sejam elas orais, sejam elas escritas.

Dessa maneira, Bakhtin/Volochinov (2004, p.90) considera que é só para a consciência individual do locutor, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis. Se ela for observada com um olhar objetivo, não serão

encontrados indícios de um sistema de normas imutáveis, mas de uma evolução constante das normas da língua. Além do mais, para o locutor, o sistema linguístico, enquanto conjunto de sinais imutáveis e sempre idênticos a si mesmos, não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Para ele, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta de comunicação.

Assim, entende-se que, para o locutor, bem como para o receptor pertencente à mesma comunidade, a forma linguística só tem importância enquanto signo, variável e flexível. De outro modo, a forma linguística torna-se relevante a partir do significado que ela adquire em diferentes contextos de comunicação em que o locutor e o receptor estão inseridos. Isso se deve à variedade e à flexibilidade.

Bakhtin/Volochinov (2004, p.95) considera que, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor não está relacionada a um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem nos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A palavra apresenta-se ao falante como parte das diversas enunciações dos locutores e das diferentes enunciações de sua própria prática linguística. Além do mais, a consciência linguística dos sujeitos não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua. A forma linguística pressuposta

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95, grifos nossos).

Desse modo, as palavras só são compreendidas e despertam reações nos locutores e receptores quando transportam

ressonâncias ideológicas ou relativas às vivências. Observa-se que, de maneira prática, não seja possível separar a língua de seu conteúdo ideológico, bem como de seu conteúdo vivencial; por isso, a forma linguística torna-se um elemento isolado ao todo da enunciação.

A enunciação, segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não tenha um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual o locutor pertence. Já a palavra é a função da pessoa do próprio interlocutor. Ela se caracteriza como o território do locutor e do interlocutor pelo fato de proceder de alguém e se dirigir para alguém. Através da palavra, o locutor define-se em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade.

Assim, entende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), se comparada a uma ponte, pode-se dizer que a palavra se apoia, em uma extremidade, sobre o locutor e na outra extremidade sobre o interlocutor, por isso é considerada um território comum aos envolvidos. Ao estabelecer essa analogia, também se observa que a palavra não pertence totalmente ao locutor ou ao interlocutor, pois ela estabelece um limite entre eles, embora, em determinado momento, o locutor seja o único dono da palavra.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p.113), a palavra, enquanto signo linguístico, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis e a própria realização desse signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata, bem como o meio social mais amplo estabelecem totalmente, a partir do seu próprio interior, a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Já a enunciação, enquanto produto do ato de fala, não pode ser considerada estritamente individual ou explicada a partir das condições psicofisiológicas do falante, uma vez que sua estrutura é essencialmente social e como tal só se torna efetiva entre falantes.

De outro modo, a situação social e os participantes determinam a forma e os estilos da enunciação. Sendo assim,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Nessa perspectiva, observa-se que a língua se desenvolve na vida social e na relação com o outro, por isso a interação verbal se caracteriza como a sua realidade fundamental em que se materializam as enunciações. Já a materialização das enunciações ocorre por meio da palavra. Desse modo, a interação verbal realiza-se pela enunciação desde um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui as condições de vida de determinada comunidade linguística.

Nesse particular, a situação imediata de interação verbal e o meio social mais amplo definem a estrutura da enunciação, pois produzem efeitos para o locutor e para os outros no momento em que elaboram suas atividades mentais. A complexidade do discurso produzido pela atividade mental do locutor depende das relações estabelecidas pela sua orientação social.

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva a atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 117).

Dessa maneira, a atividade mental constitui-se em um território exterior, que acompanha os atos, gestos ou estados de

consciência dos locutores, caracterizando-se essencialmente um fato social e não como um ato individual e interior. A interação verbal perpassa a interação face a face, compreendendo tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal, até os atos sociais de caráter não verbal, como os gestos e atos simbólicos.

Por conseguinte, Bakhtin/Volochinov (2004, p.121) pressupõe que o centro organizador de toda expressão, de toda enunciação é exterior e está situado no meio social que envolve o indivíduo. A enunciação humana mais primitiva é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra orgânicas do meio social, ou seja, a enunciação não é definida no interior dos indivíduos. É, portanto, um produto da interação social determinado por uma situação mais imediata ou por um contexto mais amplo, constituído pelas condições sociais de uma comunidade linguística.

Em vista disso, compreende-se a natureza social da enunciação e a impossibilidade de reduzi-la à expressão do mundo interior do locutor. A atividade mental, assim como a enunciação, é de natureza social. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados, orais ou escritos, que emanam dos integrantes das esferas da atividade humana. Os enunciados, concretos e únicos, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Estas, por sua vez, são tão variadas como o caráter e os modos de utilização da língua; cada uma delas organiza a produção, circulação e a recepção dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso. Os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2004, p.124) propõe que a evolução real da língua se desenvolve à proporção que “as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” até que esse processo de

evolução se reflita na mudança das formas da língua. Portanto, a língua não vive e evolui historicamente no sistema linguístico abstrato de suas formas ou no conjunto dos processos psíquicos dos indivíduos, mas na comunicação verbal concreta.

A partir das considerações realizadas, compreende-se que a língua, nessa perspectiva, não pode ser concebida como um sistema abstrato de normas estáveis, mas como um fenômeno interativo e em evolução, fruto de práticas sociais e históricas que se realizam através da interação verbal. À vista disso, na próxima seção, serão expostas as aproximações teóricas que envolvem os pressupostos bakhtinianos mobilizados e a inserção da criança na língua(gem).

### 3. CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM)

Sabe-se que os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992,2004), não abordam a aquisição da linguagem de forma específica. No entanto, alguns aspectos teóricos corroboram para a compreensão de como a criança se apropria da língua(gem) da comunidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, observa-se que desde os primeiros dias de vida, a criança é inserida na atividade conversacional, um aprendizado sistemático e culturalmente marcado, em que as atenções para as regras de uso se sobrepõem às preocupações meramente linguísticas, uma vez que os familiares não só se dirigem à criança dialogando com ela, mas constroem e atribuem significados às suas manifestações. Tal interação entre a criança e seus familiares se dá a partir dos gêneros primários do discurso, ou seja, das trocas conversacionais.

No entanto, segundo Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 40) a gama de gêneros introduzidos pelos familiares no discurso, além do diálogo cotidiano, não é pequena. Entre eles, estão as narrativas, as cantigas de ninar, os jogos lúdicos e as parlendas. Desse modo, a família insere a criança em um mundo de sentido que vai além do funcionamento das unidades mais abstratas da língua, mas ao

enunciado em sua relação com a situação discursiva e o tema em que se insere.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 323), no contexto dos gêneros familiar e íntimo, o destinatário é percebido fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais, resultando em uma franqueza específica da fala, em que são abolidas as proibições e convenções discursivas. Nesses contextos, estabelece-se uma máxima proximidade interior entre locutor e destinatário. O locutor, por sua vez, confia no destinatário, em sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão. De outro modo, inicialmente, são os pais e demais familiares inserem a criança na atividade conversacional, criando um espaço discursivo em circulação através das palavras, dos gestos e seus significados.

Nessa perspectiva, Del Ré *et al.* (2014, p. 67) pressupõe que nas situações em que há intimidade entre os interlocutores, como ocorre nas relações familiares, apenas um gesto ou uma palavra podem suscitar uma reação que está relacionada a outro evento já ocorrido, exercitando a interpretação da intenção discursiva de quem fala, o que é muito importante no processo de aquisição da linguagem.

Além do mais, quando aprendem a falar, as crianças passam a dominar não só os sons da fala e os significados literais das palavras, mas também as formas de argumentar, de construção da coerência e da coesão dos textos e o uso real e metafórico da linguagem. Desse modo, desde a mais tenra idade os sujeitos estão inseridos em contextos reais de uso da língua, estabelecendo relações com o outro por meio da linguagem. E, à medida em que passam a interagir em outros contextos discursivos e com outros interlocutores, vão entrando em contato e se apropriando de outros gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, à proporção que a criança passa a interagir com outros interlocutores e em outros contextos discursivos como a escola, por exemplo, passa a desempenhar outros papéis discursivos e a se apropriar de outros gêneros. Sendo assim, os gêneros do discurso direcionam e moldam as práticas sociais de

linguagem que as crianças vivenciam em razão de eles serem apreendidos no decorrer da vida dos indivíduos como membros de uma comunidade. Os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 124) propõe que a evolução real da língua se desenvolve à proporção que “as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” até que esse processo de evolução se reflita na mudança das formas da língua. Portanto, a língua não vive e evolui historicamente no sistema linguístico abstrato de suas formas ou no conjunto dos processos psíquicos dos indivíduos, mas na comunicação verbal concreta.

Ademais, torna-se pertinente ressaltar o papel do outro nesse processo de inserção da criança na língua(gem). Sob tal perspectiva, Bakhtin (1992, p. 320) afirma que o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante, pois eles não são ouvintes passivos, mas participantes ativos e determinantes da comunicação verbal e de sua configuração. Desde o início, o produtor do enunciado aguarda a resposta do outro, espera uma ativa compreensão responsiva, como se o enunciado fosse construído ao encontro dessa resposta.

De outro modo, o enunciado é elaborado em função de uma eventual reação-resposta que se caracteriza como o objetivo preciso de sua elaboração. No enunciado, está refletida a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita. Além do mais, ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não poderia haver enunciado.

No processo de produção de um enunciado, oral ou escrito, o interlocutor/leitor serve não só como referência e como mecanismo

regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor. Por essa perspectiva, Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p.28) afirmam que ao analisar as falas das crianças, é preciso observar quem são os seus interlocutores, em quais contextos elas são produzidas, se outras situações anteriores estabelecem relações com o que ela produz agora. Em resumo, o que marca os sujeitos e a situação de enunciação.

Além de que, o outro, por sua vez, exerce um papel fundamental na constituição da identidade do sujeito, pois ela se molda em uma relação de aproximação e/ou de distanciamento do outro. Assim como os adultos, as crianças, dependendo do interlocutor, não vão se comunicar da mesma maneira ou mencionar determinados objetos ou situações. Dependendo da fala do seu interlocutor elas aprenderão a estruturar os enunciados e a moldar a sua fala às formas do gênero do discurso.

Do mesmo modo que, à medida que a criança amplia a sua interação com outros interlocutores em outros contextos discursivos, também passa a refletir sobre a língua, elaborando suas próprias concepções em relação às duas modalidades que a constituem. E, em contato com o sistema de escrita alfabético, a criança mobilizará seus conhecimentos linguísticos para escrever, compreender o funcionamento da escrita e estabelecer relações com a fala.

Em suma, a abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992,2004), corrobora, entre outros aspectos, para a compreensão de que o ponto de partida para a aquisição da linguagem da criança está no interior do diálogo em que ela está inserida, não nos valores das unidades linguísticas em si, mas nos valores que elas adquirem a partir do seu funcionamento no discurso. Por esse ângulo, a concepção de língua enquanto abstração, alheia à vida concreta no discurso perde o espaço para uma noção de língua concreta e viva, mobilizada pelos sujeitos em seus enunciados.

Ademais, segundo Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 40), existe uma diferença relevante entre a capacidade de produzir sons, morfemas, palavras e frases e a capacidade real de adentrar em um

jogo de sentidos complexo, em um universo articulado e simbólico do signo verbal, sempre ideológico e típico do universo humano.

Por meio de tais reflexões, diferenças e proximidades, observa-se a complexidade do campo de investigação que mobiliza as discussões sobre a entrada da criança na língua(gem). Especialmente quando se comunga da concepção bakhtiniana em que a criança é tomada como sujeito ativo na relação como sujeito ativo e responsivo na relação com o outro, em que não existe enunciados sem gênero, nem gênero fora de uma esfera da atividade humana, bem como não existe atividades sem sujeitos. Nessa perspectiva, serão realizadas as considerações finais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área.

Diante do exposto, observa-se que os pressupostos bakhtinianos permeiam o processo de inserção da criança na língua(gem). Nessa perspectiva, a realidade viva da língua é mobilizada nos enunciados produzidos pela criança que, por sua vez, adquirem sentido no funcionamento do discurso. De tal modo, a concepção de língua enquanto abstração, alheia à vida concreta no discurso, perde o espaço.

Ademais, observa-se a importância do outro nesse processo, nas primeiras trocas conversacionais, na construção de sentidos, na gama de gêneros do discurso que os familiares

vão introduzindo no discurso e na interação com outros interlocutores em outros contextos discursivos. E, ainda, na produção de um enunciado o interlocutor/leitor serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor.

Observa-se que ainda há muitos outros elementos a serem explorados em relação aos estudos bakhtinianos e a Aquisição da Linguagem pela criança. Ressalta-se também que olhar para a criança na língua(gem) a partir da visão bakhtiniana é também considerá-la como um sujeito que se constitui socialmente a partir da interação verbal, na relação de troca com o outro e que, devido à sua inserção social e histórica, está em constante processo de formação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Lúcia Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DEL RÉ, A, MARCHEZAN, R. C, VIEIRA, A. J, QUIMELLO, H. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEL RÉ, A, PAULA, L, MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça. **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- HILÁRIO, R. N, PAULA, L, BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em aquisição. In: DEL RÉ, A, PAULA, L e MENDONÇA, M.C. **A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

## A PUBLICIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

### SOCIAL ADVERTISING: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF DISCURSIVA SEMIOTICS

Ana Valéria Piovesan<sup>1</sup>

#### RESUMO

Diante da perspectiva da teoria da Semiótica Discursiva, principalmente dos trabalhos de Barros (2005) e Fiorin (2021), neste trabalho é realizada a análise de uma campanha publicitária de cunho social que mostra e explícita como a construção de sentidos é feita a partir de uma observação dos elementos visuais e verbais que, em conjunto, promovem também a argumentação do texto. Adentrando na teoria da semiótica, aspectos como as categorias de sentido, as escolhas enunciativas no texto e o modo como tudo isso é articulado para a significação pretendida também é analisado, além de levar em consideração todo o contexto e a intenção do enunciador ao produzir a propaganda.

**Palavras-chave:** Semiótica Discursiva. Publicidade Social. Análise.

#### ABSTRACT

From the perspective of the theory of Discursive Semiotics, mainly from the works of Barros (2005) and Fiorin (2021), in this work is carried out the analysis of an advertising campaign of social nature that shows and explains how the construction of meanings is made from an observation of the visual and verbal elements that, together, also promote the argumentation of the text. Entering the theory of semiotics, aspects such as the categories of meaning, the enunciative choices in the text and the way in which all this is articulated to the intended meaning is also analyzed, in addition to taking into account the whole context and the intention of the enunciator when producing the advertisement.

**Keywords:** Discursive semiotics. Social Advertising. Analysis.

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF). E-mail: anavpiovesan7@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

É comum observarmos em circulação na sociedade textos constituídos tanto por linguagem verbal (texto) quanto linguagem não verbal (imagens). Esses textos formados por esses dois tipos de linguagens são chamados de sincréticos. Os textos publicitários são exemplos desse sincretismo que é cada vez mais frequente quando tratamos de construção de sentido e apelo ao leitor.

As publicidades, que procuram promover um produto ou sensibilizar o leitor para aderir a uma causa/ problema utilizam esses arranjos textuais e imagéticos para atingir seus objetivos. Exemplo disso são as campanhas, principalmente de cunho social, que cada vez mais têm apelado para utilização desses recursos com o intuito de tentar amenizar ou combater o problema social, como violência, fome, desigualdade, entre outros, ao qual está sendo exposto. Por isso, o impacto de algumas publicidades se devem à junção de elementos de imagem com elementos verbais o que promove uma relação de sentido e argumentação a partir das construções sincréticas. Por este motivo, o presente ensaio pretende realizar uma análise de uma publicidade social produzida entre o Governo do Estado do Rio Grande do Norte com o Detran do estado com o objetivo de conscientizar os motoristas, principalmente de motocicletas, a serem mais prudentes e cuidadosos no trânsito, alertando sobre os perigos de se andar em alta velocidade. Trata-se de um texto sincrético que, aliando verbal com não verbal, produz um jogo argumentativo com elementos semânticos que procuram sensibilizar o enunciatário sobre o problema exposto. A análise pretende mostrar os caminhos e os passos de construção dos significados da publicidade e como o “jogo” de recursos utilizados contribuiu para provocar e sensibilizar o enunciatário.

A análise terá como base os conceitos da semiótica discursiva amparados pelas obras de Fiorin e Barros que procuram continuar e aprofundar os estudos da teoria semiótica de Greimas. Os níveis fundamental, narrativo e discursivo serão analisados dentro dos

planos de expressão e conteúdo, além das categorias do plano de expressão.

## 2. CONCEITOS SOBRE TEXTO E SEMIÓTICA

A semiótica é o estudo da formação e constituição de sentido/significado em textos em que todo o processo de construção e recursos utilizados são analisados. Barros (2005, p. 10), afirma que "a semiótica insere-se no quadro das teorias que se pre(ocupam) com o texto" ou seja, todas as escolhas utilizadas no texto devem ser consideradas e analisadas, pois há uma intenção por trás da utilização delas, e também um objetivo pretendido e que é construído por meio de todos os mecanismos utilizados.

Quanto ao conceito de texto, para Barros (2005, p. 11) define-se em duas formas que se complementam: "pela organização ou estruturação que faz dele um "todo de sentido", como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário". Dessa forma, pode-se dizer que o texto é a manifestação de um discurso, o objeto de dizer, a manifestação, formado por um plano de expressão e um plano de conteúdo. Fiorin (1998, p. 124) traz como definição de texto o conceito:

um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos dos quais se constitui.

Ainda no conceito de texto, há os textos não sincréticos que são aqueles constituídos por uma linguagem somente (um texto escrito, uma fotografia, ...) e os textos sincréticos, em que há a manifestação de um discurso por meio de várias linguagens como um filme, uma propaganda, entre outros. O texto compreendido pela Semiótica é aquele que possui uma manifestação

comunicativa, por isso, pode ser explorado e analisado a partir dos planos de expressão e conteúdo.

O plano de expressão é a manifestação do discurso enquanto que o plano de conteúdo é a concretização. Assim, pode-se dizer que a semiótica trata de examinar os processos de organização textual e também os mecanismos que foram utilizados para a construção do arranjo textual.

Como a semiótica procura explicar a construção de sentido por meio das relações empregadas, os sentidos são analisados, primeiramente, pelo plano de conteúdo. Para fazer a análise do plano de conteúdo, é preciso iniciar o processo de pesquisa e investigação no texto, começando pelo percurso gerativo de sentido. Fiorin (2021, p. 20), afirma que “o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. Ou seja, o percurso de sentido é pautado em categorias/ níveis (três) que orientam e embasam o processo de análise dos textos sob o viés da semiótica. Os níveis pertencentes ao percurso de sentido são: nível fundamental, narrativo e discursivo.

O nível fundamental abriga as categorias que constituem a base do texto a ser analisado. Para isso, é preciso determinar as oposições semânticas pertencentes no texto e que, a partir delas, acontece a construção do sentido, ou seja, os termos opostos que estão em evidência como por exemplo: democracia x ditadura, alegria x tristeza. Os termos que possuem o sentido positivo são denominados *eufóricos*, enquanto que os negativos, *disfóricos*. Fiorin (2021, p. 24) afirma que “a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”, ou seja, é neste nível que inicia-se a construção e análise de todo o percurso que compõe e desenvolve o sentido.

A segunda categoria diz respeito ao nível narrativo que possui como base principal a ação de um sujeito que vai transformar seu

estado, isto é, "uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final" (FIORIN, 2021, p. 27). Também, neste nível, pode-se observar a presença de um objeto-valor que é aquilo que o sujeito deseja alcançar ou aquilo que tem, mas não quer perder. Dentro deste nível, é possível ainda analisar quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Na manipulação, um sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a fazer ou não alguma coisa. Na competência, o sujeito vai realizar a transformação central. A performance é a fase em que ocorre a transformação de um estado para outro, isto é, passar de um estado de disjunção para um de conjunção ou vice-versa. E a última fase é a *sanção*, quando há a constatação de que a transformação aconteceu e, conseqüentemente, há uma premiação ou castigo por isso.

E, a última categoria é o nível discursivo. Neste nível, as estruturas precisam ser analisadas diante do ponto de vista das relações entre as categorias da enunciação e escolhas enunciativas de um texto. É o nível mais complexo e concreto dos três. Fiorin (2021, p. 41) declara que "o nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes", isto é, obtém-se o efeito de subjetividade, uma vez que projeta-se um narrador e indetermina-se o sujeito, uma imagem dele. Além disso, nesse nível são analisadas as escolhas enunciativas e também as figuras que remetem a temas, as isotopias temáticas e figurativas, elementos que entram em estado de conjunção um com o outro. As figuras remetem a termos sobre coisas existentes no mundo natural: carro, árvore, céu, etc, enquanto que os temas organizam essas figuras: orgulhoso, imprudente, cuidadoso, etc. Quanto às isotopias, a temática é que procura exemplificar, mostrar a realidade, estabelecendo relações, enquanto que as figurativas criam um efeito de realidade, representando o mundo. Fiorin (2021, p. 91) diz que "os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa

ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo”.

Ainda no nível discursivo, a organização sintática compreende as formas de projeção das categorias da enunciação (pessoa, tempo, espaço) além das escolhas enunciativas que discorrem o sentido construído. Com relação ao sentido/ semântica, os temas e as figuras assumidos pelo sujeito são analisados para que haja uma construção coerente e, como afirma Barros (1997) os percursos temáticos e figurativos garantem ao texto efeitos de realidade e, assim, aproximação com o leitor.

De acordo com Fiorin (2021, p. 90), “tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido”, isto é, a oposição entre os temas e figuras se dá por meio do abstrato/concreto, como ressalta (FIORIN, 2021, p. 92). “figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural”, enquanto “temas são investimentos semânticos de natureza puramente conceptual, [...] são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural”. Nesse sentido, os textos figurativos aproximam-se da realidade, pois representam o mundo enquanto que os textos temáticos procuram explicar a realidade. Para exemplificar os textos temáticos, toma-se como exemplo as fábulas, em que figuras de animais assumem a representação de um sujeito representando valores e comportamento condizentes com o humano.

Além disso, a Semiótica prevê algumas categorias de análise para os textos visuais. Dentre elas, Teixeira (2008, 2009) cita a categoria cromática – que diz respeito às cores (claras vs. escuras, fortes vs. fracas etc.); a eidética – relativa às formas dos traços (reto vs. curvo, redondo vs. quadrado, contínuo vs. descontínuo etc.); a matérica – relacionada à sensação tátil das superfícies (liso vs. rugoso, duro vs. macio, sedoso vs. áspero etc.); a topológica, relativa à disposição dos elementos no espaço (direita vs. esquerda, superior vs. inferior, horizontal vs. vertical etc.). Segundo a autora (2009), a análise precisa começar pela observação detalhada e a descrição para que depois possam ser identificadas as estratégias

discursivas, definir as categorias presentes e examinar os recursos que foram adotados.

Assim, nota-se que a parte visual de um texto é de grande importância, pois permite que sentidos específicos de sensibilização do leitor sejam construídos de modo a causar certo impacto e também efeito de aproximação com o leitor. Exemplo disso, é o amor que, ao aparecer em textos visuais, é representado pela cor vermelha com elementos em formato de coração, isso porque a cor vermelha é associada à paixão, por ser também a cor do sangue e do coração, além de representar a sedução. Dessa forma, toda vez que vemos algum texto visual com esses elementos automaticamente associamos ao amor, paixão, felicidade.

Por este motivo, percebe-se que a imagem, juntamente com o texto verbal, permite a construção de sentidos capazes de sensibilizar e/ou impactar o leitor a respeito dos efeitos da realidade diante da aproximação e da situação que apresenta. Também, as figuras e temas contribuem para essa construção de sentido, além de contribuir para melhor relação e entendimento dos recursos verbais e visuais. Esses efeitos de sentido construídos por meio da união do visual com o verbal serão analisados a partir de uma propaganda social na seção seguinte.

### 3. ANÁLISE

A partir dos princípios descritos sobre a semiótica discursiva, passamos agora para a análise dessa teoria e conceitos dentro de um texto sincrético. O texto a ser analisado é uma propaganda de cunho social, uma vez que tem como objetivo promover a conscientização/ sensibilização sobre um problema que é a causa de muitos acidentes de trânsito: a alta velocidade.

A campanha foi produzida em parceria com o Detran e o Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em novembro do ano passado, visando alertar a população, principalmente de motocicletas, sobre o perigo dos acidentes e as consequências de andar em alta velocidade. Com isso, a publicidade pretende

impactar a sociedade para mudanças de atitudes urgentes para tornar o trânsito um lugar mais seguro.

A propaganda será analisada do ponto de vista da teoria explicitada acima, ou seja, começará sendo analisada pelos níveis (fundamental, narrativo e discursivo) relacionando-os com as escolhas textuais e imagéticas da publicidade.



Partindo para a análise dos níveis, iniciamos com o nível fundamental. Nele, é possível identificar dois termos opostos que são a imprudência x cuidado/conscientização, morte x vida, traumas x integridade física, sendo os primeiros termos disfóricos e os segundos eufóricos. Esses termos são a base da construção do sentido e contribuem para a sensibilização do leitor sobre os perigos de dirigir em alta velocidade, de ser imprudente. Eles pretendem alertar e promover mais cuidado e cautela ao dirigir, pois as consequências diante de um acidente poderão ser para toda a vida, como é mostrado na propaganda.

Quanto ao nível narrativo, há um estado de transformação que pode ser observado na publicidade. O estado de bem-estar, integridade física em que o homem se encontrava era seu estado de conjunção, mas que passa a ser de disjunção após o acidente, pois

ele acaba ficando com traumas que o deixam na cadeira de rodas. Podemos analisar também o objeto-valor da propaganda, que pode ser considerado como o desejo do Governo do Rio Grande do Norte em conjunto com o Detran de evitar que fatos como o da imagem aconteçam. Por este motivo, anseiam pela transformação do trânsito apelando para esses recursos de modo que possam conscientizar a população para mudar seus hábitos e tornar o trânsito um lugar mais seguro.

Quanto ao nível discursivo, observa-se duas figuras isotópicas: a que traz a causa dos acidentes no trânsito e as consequências de quem sofre esses acidentes. Pela construção da imagem do impacto da motocicleta diante do carro e o arremesso do condutor por cima do veículo, é possível constatar a imprudência do condutor da moto que andava em alta velocidade. Ainda, por meio do arremesso do condutor sobre o veículo, há a consequência do ocorrido: o comprometimento dos seus movimentos, levando-o a ficar em uma cadeira de rodas. A escolha que traz a consequência da imprudência no trânsito mostra que as marcas ficaram para sempre, que não será possível voltar atrás e nem corrigir. Também, a escolha do homem na cadeira de rodas pretende impactar o enunciatório mostrando que as consequências estarão sempre presentes na vida de quem sofreu um acidente e, que por sorte, não veio a óbito.

Partimos agora para análise do plano de expressão (não verbal) em que é possível perceber o impacto causado pela construção imagética da propaganda. Na categoria cromática observa-se as cores utilizadas: elas iniciam com um tom mais escuro e vão clareando na medida em que o motociclista sofre o acidente. Essas cores em tons mais claros mostram a passagem / a consequência do acidente em que a vítima acabou ficando na cadeira de rodas. A mudança de tom na medida em que o homem é arremessado da moto, é como efeito visual de cinema, para ilustrar o impacto da alta velocidade após a batida. Conforme o homem vai se afastando do local do acidente, as cores vão clareando, justamente para mostrar que quanto mais rápido andar,

mais longe o condutor poderá ser arremessado. Também, essas cores vão clareando na medida em que o homem vai se afastando de sua condição física saudável inicial. Além disso, percebe-se que a associação da cor azul em tom claro, quase esbranquiçado, remete a uma ideia de céu, uma vez que o condutor é jogado para cima.

Ainda nos elementos visuais, verifica-se na categoria eidética, as formas exploradas pela publicidade, a perspectiva do acidente em que a moto atinge o carro pela lateral e o impacto faz com que o condutor seja arremessado por cima do veículo. Além disso, o motorista é arremessado e acaba se movimentando pelo ar em função do impacto da batida. Esses movimentos e as formas que o corpo do jovem sofre contribuem para a construção do sentido de que um acidente deste porte é muito perigoso e pode deixar consequências irreversíveis.

Com relação à disposição dos elementos na publicidade (categoria topológica), a posição do acidente encontra-se à esquerda, porém, a moto está levantada ao lado do carro enquanto que o homem está flutuando no céu. Essas características contribuem e relacionam-se com o texto que vem logo abaixo: “a pressa passa” localizada à esquerda embaixo do acidente, enquanto que “as consequências ficam” ao lado direito embaixo do homem na cadeira de rodas. Além disso, os movimentos feitos com a vítima contribuem para a construção de sentido, pois ao ser jogado por cima do carro, após a colisão, o homem é representado com quatro diferentes movimentos até chegar à cadeira de rodas, que é o seu destino final após o acidente. Após o choque, o homem é lançado quase reto, à medida que vai perdendo velocidade, seu corpo começa a girar de maneira que seu corpo inclina-se para ir ao chão. Como último movimento, o homem é lançado na cadeira de rodas, onde passará a ser sua condição após a batida. Com esses movimentos, constata-se que o homem vinha em alta velocidade ao se chocar com o veículo e por isso, não conseguiu frear e impedir o acidente. Assim, percebe-se que a construção de sentido na publicidade se dá pela posição da esquerda para a direita, pois todos os elementos precisam ser analisados e vistos nessa ordem

para que o sentido seja construído, uma vez que as causas acontecem na esquerda e as consequências no lado direito, inclusive o texto verbal está colocado nessas posições deixando a publicidade coerente e organizada.

Com relação a parte verbal da publicidade, abaixo das imagens há dois enunciados “a pressa passa, as consequências ficam”. Elas pretendem mostrar e alertar que não adianta andar em alta velocidade ou ter pressa para chegar em algum lugar, pois em caso de acidente, como na propaganda, a pressa passou e o que ficaram foram as consequências de um acidente que poderia ter sido evitado. Os verbos dos enunciados estão em negrito: **passa** e **ficam**. Esses verbos encontram-se conjugados no presente. No entanto, há uma ideia de algo passageiro indicado pelo verbo “**passa**”, pois a pressa vai acabar, mas as consequências vão ficar, o que remete a uma ideia de permanência, indicando sua situação no presente e futuro.

No canto inferior direito há duas frases que apelam para a mudança de atitudes por parte dos motoristas: “**Mude o trânsito; Mudando você**”. Na primeira, o verbo está no modo imperativo, ou seja, fazendo um apelo, uma instrução para que, o quanto antes, o trânsito seja mudado para evitar acidentes e mortes. Nessa frase, o enunciador fala diretamente com o enunciatário com o intuito de que medidas sejam tomadas urgentemente diante de tal problema. Já a segunda, pretende apelar ao leitor para que mude suas atitudes e imprudências no trânsito, uma vez que, são as pessoas as responsáveis pelos altos números de acidentes e, para alcançar mudanças no trânsito é preciso atitudes diferentes por parte da sociedade. Nota-se, portanto, que nesses enunciados, os produtores da publicidade falam com o leitor de maneira a pedir/ solicitar uma mudança de comportamento e ações no trânsito a fim de garantir a segurança de todos. Para isso, cada frase foi escrita dentro de um bloco de cor: a primeira frase “**Mude o trânsito**” foi escrita em preto, cor essa que representa medo, morte, o que até então caracteriza o trânsito do Rio Grande do Norte, que vinha registrando altos números de acidentes provocados pela alta

velocidade, cor essa utilizada para impactar e chamar atenção que o trânsito não deve ser um lugar de tragédia. Já a segunda frase “Mudando você”, escrita em amarelo que significa otimismo, mudanças positivas, a fim de aguardar as mudanças por parte da sociedade, melhora nos índices, para assim, criar um ambiente de tráfego mais tranquilo e seguro para todos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, evidencia-se como a junção de elementos verbais e não verbais em um texto promovem uma construção e articulação de sentidos que visam atingir determinado público. É possível também, observar que os campos figurativos contribuem para a construção argumentativa e persuasiva do enunciador, uma vez que, apresenta termos e temas que se opõem, mas ao mesmo tempo se encontram buscando atingir seu principal objetivo que, no caso da propaganda acima, é de cunho social.

Além disso, o texto publicitário, dentro de suas características de sensibilizar e chamar a atenção de seu público, consegue por meio dos efeitos visuais causar um impacto ao olhar para o texto, pois sua construção e efeitos visuais utilizados para mostrar os perigos de se andar em alta velocidade promovem elo de sentido associado aos enunciados verbais que constam na propaganda. Relacionar a frase “a pressa passa, as consequências ficam” com a imagem de alguém que saltou de um acidente para uma cadeira de rodas causa impressão de espanto e ao mesmo tempo “choque”, porque, apesar de acompanharmos diariamente notícias de acidentes graves em que as pessoas ficaram seriamente feridas e machucadas, observar uma imagem relacionada a enunciados como esses, procuram atingir seu público a fim de alcançar uma mudança de comportamento deles.

Diante disso, verifica-se que tanto as escolhas verbais quanto as não verbais atuam como estratégias de persuasão e também de sensibilização, já que a publicidade em questão traz imagens chocantes com textos que impactam diretamente o leitor e o

público alvo por apresentar as consequências de um acidente causado pela alta velocidade (tema que é o foco a ser resolvido pela campanha) com efeitos de movimento e cores que, em conjunto, permitem uma análise e uma reflexão diante do problema a qual está querendo combater.

Por fim, percebe-se o quão enriquecedores são os textos publicitários para análise de construção e formação de sentidos nos textos. Por isso, é importante que a escola realize esse trabalho com os alunos a fim de mostrar a eles a relevância e o papel social de uma publicidade, visando construir a autonomia leitora e crítica dos alunos por meio da análise de construção de sentidos. Sabe-se que é um desafio ainda nas escolas o trabalho com a análise semiótica dos textos nos diversos níveis. Isso se deve pelo fato de que os alunos apresentam limitações de compreensão em textos como esses. Por isso, acredita-se que análises como essa possam contribuir e nortear o trabalho de análise semiótica e expandir as competências leitoras dos alunos, além de levá-los a reflexão sobre temas que possuem relevância social. Em vista disso, é necessário um suporte teórico-metodológico aos professores para que tenham um suporte para realizar atividades de análise em diversos gêneros textuais.

Ainda, a Semiótica Discursiva tem contribuído para desenvolver habilidades que colocam o aluno como protagonista e autônomo no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, dentro dos caminhos estabelecidos por ela, o aluno, com o auxílio e suporte do professor, consegue analisar a partir das escolhas e recursos presentes no texto. Portanto, é essencial que o trabalho de análise semiótica seja incluído na escola para assim, desenvolver nos alunos não somente a capacidade de reflexão, mas sim a capacidade de atuar como sujeito crítico e pensante na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.

DETRAN/RN. **A pressa passa, as consequências ficam.** Disponível em: <https://adnews.com.br/a-prensa-passa-as-consequencias-ficam-detran-e-governo-do-rn-criam-campanha-contra-velocidade/> Acesso em: 27 de maio de 2022.

FIORIN, José Luiz. Notas para uma didática do português. In: BASTOS, Neusa Barbosa de (org.). **Língua portuguesa: histórias, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998. p. 123-134.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural.** São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-78.

## **O FENÔMENO DESPERCEBIDO: LEITURAS PARA UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA E O SISTEMA RETÓRICO**

### **THE UNNOTICED PHENOMENON: READINGS FOR AN APPROXIMATION BETWEEN BENVENISTIAN ENONCIATION AND THE RETHORICAL SYSTEM**

Austriclínio Bezerra de Andrade Neto<sup>1</sup>  
Silvana Silva<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Neste trabalho, ancorados pelo convite deixado por Émile Benveniste no último parágrafo de *O aparelho formal de enunciação*, que muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto do grande fenômeno da enunciação, propomo-nos promover uma aproximação entre a linguística enunciativa benvenistiana com o sistema retórico. Utilizaremos os estudos de Roland Barthes, em sua missão retórica, (BARTHES, 1975; PINO, 2019), Fiorin (2014; 2015), Ono (2014; 2015) e Stumpf (2017; 2020), com suas reflexões sobre a eufemia como fenômeno enunciativo, para proceder essa abordagem. Não encontramos em Benveniste um trabalho apresentado ou publicado sobre a retórica explicitamente. Mas não se pode menosprezar a influência que possa ter exercido sobre o seu pensamento, tendo em vista os estudos que desenvolveu em torno do ato enunciativo, sobre o discurso, sobre a dialogicidade e sobre a subjetividade enunciativa. Temas que, de alguma forma, estão relacionados com o sistema retórico. Trata-se de um estudo preliminar, de caráter prospectivo, que se insere nas discussões atuais para a ampliação do horizonte enunciativo de Benveniste, o que permite que sua Teoria da Enunciação seja percebida em diferentes leituras.

**Palavras-chave:** Teoria da Enunciação. Émile Benveniste. Retórica.

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA). Bolsista Capes/Prosuc. Email: austriclinio.andrade@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Estudos Retóricos – Universidade Liège, Bélgica (2021-2022). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: ssilvana2011@gmail.com

## ABSTRACT

In this work, anchored by the invitation left by Émile Benveniste in the last paragraph of *The formal enunciation apparatus*, many developments should be studied in the context of the great phenomenon of enunciation, we propose to promote an approximation between Benvenist's enunciative linguistics and the rhetorical system. We will use the studies of Roland Barthes, in his rhetorical mission, (BARTHES, 1975; PINO, 2019), Fiorin (2014; 2015), Ono (2014; 2015) and Stumpf (2017; 2020), with their reflections on euphemia as enunciative phenomenon, to proceed with this approach. We do not find in Benveniste a work presented or published on rhetoric explicitly. But one cannot underestimate the influence he may have had on his thinking, in view of the studies he developed around the enunciative act, on discourse, on dialogicity and on enunciative subjectivity. Themes that, in some way, are related to the rhetorical system. This is a preliminary study, of a prospective nature, which is part of current discussions to expand Benveniste's enunciative horizon, which allows his Theory of Enunciation to be perceived in different readings.

**Keywords:** Enunciation theory. Émile Benveniste. Rethorics.

## 1. INTRODUÇÃO

O texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), de Émile Benveniste, continua promovendo contribuições significativas para o entendimento do grande fenômeno da enunciação, passados mais de 50 anos de sua publicação. Há, em sua natureza, abertura para diversos entendimentos desse fenômeno. Possibilidades ampliadas pelo convite deixado em seu último parágrafo: “muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação” (p. 90). É, nesse espírito de desdobramento, que nos atrevemos a pensar uma aproximação da enunciação benvenistiana com a retórica, ainda que em uma perspectiva aproximativa, no entendimento que o pensamento benvenistiano é amplo o suficiente para permitir essa abordagem.

Foi o próprio Benveniste que qualificou a enunciação como grande. Diz o linguista no início de seu texto enunciativo mais importante: “A dificuldade é apreender este *grande* fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido (BENVENISTE, 2006, p. 82, grifo

nosso)". Na verdade, por duas vezes ele faz questão de enfatizar essa importância: "Este *grande* processo pode ser estudado sob diversos aspectos" (BENVENISTE, 2006, p. 82, grifo nosso).

Tal ênfase, não parece, de forma alguma, fortuita. Em uma determinada leitura, compreendemos que a utilização desse recurso retórico do realçamento não somente contribui para revelar a existência do fenômeno, como também, através dele, Benveniste promove denúncias e reivindicações. Denúncia, porque, como não percebido, é naturalmente confundido com a própria língua, sem ser ela. Reivindicação, porque necessariamente presente no exercício da linguagem, ele suscita ser apreendido. Denúncia, porque embora seja um grande fenômeno linguístico, paradoxalmente, não tem recebido a devida atenção pelos linguistas. Uma sutil lembrança que a linguística não considerou, até então, um espaço suficiente para essa reflexão. Reivindicação, porque sua existência linguística abre um espaço privilegiado para se observar a língua. Denúncia, porque tal invisibilidade não é apenas decorrente da escolha do sistema como objeto prioritário das reflexões linguísticas, mas que o fenômeno enunciativo é realmente imperceptível. De tão inerente e natural à linguagem, que não se faz caso que se trata de um espaço linguístico. Talvez, por isso, compreendendo o impacto nos estudos da linguagem que esse espaço oportuniza, as últimas palavras de Benveniste em seu artigo tenham sido em forma de um convite: "muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação" (BENVENISTE, 2006, p. 90).

Reforçando seu argumento, da grandiosidade da enunciação e de sua configuração linguística, Benveniste apresenta, nesse mesmo texto, inúmeros aspectos pela qual ela pode ser estudada: *a realização vocal* é o primeiro, considerado por ele como "o mais imediatamente perceptível e o mais direto" (p. 82); o próximo aspecto é *a semantização da língua*, a conversão da língua em discurso. Ou seja, "ver como o 'sentido' se forma em 'palavras', em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação" (p. 83); outro aspecto é *o quadro*

*formal da realização da enunciação*, objetivo declarado do artigo, no qual se propõe “esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação [...]. (p. 83)”; no final do texto, ele sugere outras propostas de estudos: “as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da *enunciação escrita*” (p. 90, grifo nosso). Ora, como se percebe, a enunciação é um grande fenômeno linguístico e para ser estudada é possível proceder por diversas perspectivas: vocal, semântico, formal, escrito, etc.

Quanto ao caráter despercebido da enunciação, Benveniste justifica essa observação ao considerar que as “descrições linguísticas consagram um lugar importante ao emprego das formas” (p. 81) e que “o emprego das formas, parte necessária de toda descrição, tem dado lugar a um grande número de modelos, tão variados quanto os tipos linguísticos dos quais eles procedem (p. 81-82).” No entanto, ele revela a necessidade proceder “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (p. 81), distinguindo, a seguir, que “as condições de emprego das formas não são [...] idênticas às condições de emprego da língua” (p.81). O que equivale a dizer que há outra perspectiva a ser considerada pela linguística, além das regras sintáticas, morfológicas e gramaticais. Trata-se de observar a língua em uso, a língua em efetivo emprego pelos indivíduos.

A dimensão linguisticamente invisível da enunciação é denunciada: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. [...] É o ato mesmo de produzir o enunciado, e não o texto enunciado” (p. 82). Essa conceituação final, tornada clássica com o passar dos anos, consagra que o momento enunciativo, o ato mesmo de produção do enunciado, é um objeto de relevância linguística, tão importante quanto o enunciado. As consequências dessa afirmação para Benveniste são deveras conhecidas: uma teoria linguística foi-lhe atribuída.

Ainda no texto, quando apresenta o quadro figurativo da enunciação, ou seja, sua estrutura formal (o ato enunciativo, a

situação contextual e os instrumentos de sua realização), Benveniste enfatiza o papel relevante desse espaço, tornado por ele linguístico: “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso [...] (p. 83)”. O espaço estaria situado entre dois polos, entre o antes e o depois, no meio. O antes é a possibilidade de língua, o depois é a língua efetuada. Perguntamos: o que cabe aí, nesse espaço linguístico, nesse fenômeno despercebido, nesse entre-pontos, que não é anterior nem posterior à efetuação da língua, mas é concomitante ao seu exercício?

Propomo-nos, com esta apresentação, considerar uma aproximação entre a linguística enunciativa benvenistiana com o sistema retórico, compreendemos que ambas as perspectivas estão relacionadas ao exercício do dizer e se justapõem nesse espaço.

Compreendemos através de Fuchs (1985), que abordagens sobre a enunciação estiveram presentes entre pensadores da linguagem há séculos. A retórica aristotélica é sustentada em princípios que se percebe hoje como situação de enunciação (elementos do discurso: aquele que fala, o assunto sobre o qual se fala, aquele a quem se fala). A gramática clássica, com os estudos sobre as dêixis de Apolônio Díscolo (Séc. II), reconhece a especificidade de alguns termos que só obtêm valor determinado através da atualização momentânea que lhes confere a produção do enunciado em que aparecem. A lógica tem um histórico de aproximação com a enunciação através dos estudos semânticos e da filosofia da linguagem. Ou seja, não estamos falando em uma conjectura casual. Mas, de uma reflexão persistente na tradição filosófica que, de alguma forma, relaciona esses dois campos.

Recorremos, dessa forma, para proceder essa aproximação, aos estudos de Roland Barthes (BARTHES, 1975; PINO, 2019), em sua missão retórica; a Fiorin (2015), com suas reflexões linguísticas e retóricas; e à Ono (2014; 2015) e Stumpf (2017; 2020) com suas reflexões da eufemia benvenistiana, recurso retórico considerado por Émile em seu trabalho *A blasfemia e a Eufemia*, utilizado aqui como uma exemplificação dessa relação.

## 2. A RETÓRICA EM BREVE RECORTE

A Retórica é uma das disciplinas humanas mais antigas. Sua origem é datada do século V a.C, permanecendo significativa até o século XIX d.C, quando caiu em desuso. Não se constitui uma ciência stricto sensu. Configura-se como o produto da experiência sistematizada de hábeis oradores e da análise de suas estratégias persuasivas, codificadas em seus preceitos, cujos objetivos são ajudar outros oradores no uso das palavras. De certa forma, podemos considerá-la como a arte do bem falar. Mas não é uma tarefa fácil defini-la, pois, apesar da centralidade na criação de discursos persuasivos nas suas diferentes interpretações, não há um sistema retórico uniforme. A disciplina está mais preocupada com a persuasão dos ouvintes, do que com a produção de formas de discurso, mais preocupada com a função retórica, do que com a configuração do próprio texto. É, pois, uma disciplina flexível. Em geral, é possível defini-la como um corpo de conhecimento organizado num sistema ou método, com o fim de atingir um determinado objetivo prático (ALEXANDRE JUNIOR, 2005).

A Retórica ocupou importância diferenciada ao longo dos séculos e apresentou distintas configurações, por vezes simultâneas. Em Barthes (1975), ela comporta várias práticas: *a) uma técnica* - um conjunto de regras cuja aplicação permite convencer o ouvinte (ou leitor); *b) um ensinamento* - uma matéria institucionalizada no sistema de ensino. Constitui a base do que se chama hoje ensino médio e superior; *c) uma ciência (protociência)* - um campo de observação de fenômenos da linguagem, de classificação desse fenômenos (ex. lista de figuras de linguagem) e de operação da linguagem (ex: linguagem argumentativa, linguagem figurada); *d) uma moral* - um corpo de prescrições cuja função é vigiar os desvios da linguagem; *e) uma prática social* - que permite que as classes dirigentes garantam a propriedade da palavra e o poder da palavra. Constitui uma técnica privilegiada, dispendiosa, com acesso seletivo, em detrimento de classes menos afortunadas; *f) uma prática lúdica* - um código cultural expresso em

jogos (ex: piadas, ironias, paródias, alusões). Ou seja, trata-se de um sistema conceitual complexo, que reinou no Ocidente por dois milênios e meio, incólume. Presenciou o nascimento, desenvolvimento e o desaparecimento de civilizações como as egípcias, as gregas e as romanas. Sobreviveu ao Feudalismo, à Renascença e à Revolução Francesa.

Diversos pensadores contribuíram com o desenvolvimento e consolidação da Retórica, tais como Cícero, Horácio, Ovídio, Platão, Plutarco, Quintiliano e Tácito. Aristóteles é seu maior representante. Ele define retórica como “ a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, p. 95). Também elaborou um minucioso tratado, sistematizando os mecanismos retóricos utilizados a serviço da persuasão, organizando-os em diversas categorias tais como: *ethos*, *pathos*, *logos*, argumentos, lugares, figuras, funções retóricas, gêneros do discurso etc. Entre essas categorias, as figuras retóricas ou figuras de linguagem são, talvez, as mais reconhecidas, principalmente porque, como destaca Fiorim (2014), diante do declínio da retórica, permaneceram como objeto de estudo, como o remanescente da outrora imponente disciplina. Representam mais de um centena de recursos disponíveis para o agenciamento do orador (ou escritor), como por exemplo, a analogia, a comparação, a gradação, a hipérbole, a ironia, a metáfora, a metonímia, o paradoxo, o quiasmo e a eufemia. A esse conjunto de categorias e suas estruturas particulares se convencia chamar de sistema retórico da linguagem.

Reportando-se aos críticos literários, linguistas e filósofos John Bender (1958-) e David Welbery (1947-), Fiorin (2015) apresenta as condições discursivas que levaram ao desuso da Retórica, no final do século XIX e, posteriormente, ao seu ressurgimento, a partir de meados do século XX. Como fatores declinantes que desgastaram a retórica, destaca: a) a definição de um ideal de transparência, objetividade e neutralidade do discurso científico com base na concepção de que a linguagem representa a realidade; b) novas concepções literárias sobre originalidade, individualidade e

subjetividade; c) a ascensão do liberalismo como modelo do discurso político; d) o modelo de comunicação escrita em detrimento da comunicação oral; e) o papel que adquirem as línguas nacionais no contexto da emergência dos Estados-nação.

Quanto aos fatores ascendentes, que contribuíram para um reavivamento da Retórica, em vista da alteração da premissas culturais que impulsionaram o seu declínio, Fiorin (2015) chama a atenção, como condições discursivas, para: a) o reconhecimento que não há neutralidade científica e que a ciência é uma construção paradigmática, o que desconfigura o ideal positivista de objetividade; b) o ideal de originalidade é relativizado com o reconhecimento que a experiência estética é decorrente de um jogo de forças inconsciente e linguística conduzido reflexões sobre a noção de sujeito; c) a configuração de um modelo de comunicação política pautado na persuasão, no convencimento e na comoção com ênfase na imagem; d) a revalorização do poliglotismo, dos dialetos e dos jargões.

Moribunda, quase foi decretada a sua morte, mas, a partir de meados do século XX, desponta em nova configuração, ancorada, como sugere Fiorin (2015, 2014), nas contribuições de Émile Benveniste.

### 3. LEITURAS PARA UMA APROXIMAÇÃO DA RETÓRICA COM A ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA

Barthes compreende a enunciação benvenistiana como um espaço próximo da retórica. Essa observação está relacionada a um esforço que ele desenvolveu para compreender essa disciplina, sua origem, seu desuso, as discussões mais importantes da área e a sua influência nos estudos literários. Nele, Barthes, se propõe refletir sobre as formas sobre as quais um certo efeito é produzido por meio de palavras. Esse esforço constitui o que Pino (2019) chama de *missão retórica*.

Mas não há um período que possa ser classificado como retórico em Barthes, reconhecem seus historiadores. O próprio

escritor não evoca esse momento em suas reminiscências, sua obra autobiográfica Roland Barthes por Roland Barthes. Suas reflexões retóricas estão espalhadas em sua obra e, em apenas três produções, constam nos títulos: os seminários *Retórica da Imagem*, *Análise Retórica* e *A antiga retórica* (PINO, 2019).

Em *A antiga Retórica* (BARTHES, 2002), especificamente, o autor percorre a disciplina desde o seu início ao seu declínio. Mas a observação de Barthes é mais ampla do que uma reflexão histórica possa oferecer. Ele reflete sobre a retórica como instrumento das classes dominantes para controlar a linguagem das sociedades. Barthes demonstra, em seus seminários, um perceptível ressentimento que o sistema retórico tenha sido rejeitado no período contemporâneo, ressaltando que ela ainda serve para explicar a literatura, tendo em vista sua preocupação com a crise na literatura moderna (PINO, 2019).

Essa missão possibilitou que Barthes desenvolvesse uma visão original do papel da literatura na sociedade, ao mesmo tempo em que promoveu uma aproximação com a enunciação benvenistiana. A contribuição de Benveniste, em torno da linguística do discurso, representa, para Barthes o retorno dos pressupostos retóricos nos estudos da linguagem (BARTHES, 2011; BADIR; POLIS; PROVENZANO, 2020). A partir dessa aproximação, por exemplo, ele reflete o lugar do autor na literatura. O discurso literário, reflete, é especial porque partilha o momento da enunciação, assim não é mais possível falar de um só autor, mas de vários, o tempo da enunciação é compartilhado pelo autor e pelo leitor (BARTHES, 2012)

Como resultado de sua missão retórica sugere a necessidade de se alargar o pensamento linguístico para abarcar a retórica, defendendo que seu conhecimento pode proporcionar uma compreensão diferente e uma nova prática de linguagem. Essa nova linguística, faz questão de referenciar, tem a influência de Benveniste (BARTHES, 2012).

Para Fiorin (2015) a enunciação se avizinha da retórica. Para justificar esse entendimento, o estudioso lembra que o surgimento

da Linguística, como ciência, ocorre justamente no momento em que a retórica está em declínio.

Paradoxalmente, a partir de um olhar linguístico, que a retórica ressurgiu no século XX. É no bojo dessa nova condição, pondera Fiorim (2015), que se produz uma mudança na linguística que possibilita sua aproximação com a retórica. Benveniste ocupa, nesse processo, um papel importante, pois demonstra, em seus estudos, que a enunciação e o enunciado são atividades sociais, patentes na relação discursiva que se estabelece entre um *eu* e um *tu*, quando se põe a língua em funcionamento. O discurso configura, dessa forma, com Benveniste, um novo objeto linguístico. Até então o terreno limítrofe dos estudos era a frase. Esse novo objeto, o discurso, é o elo, para Fiorim (2015), que permite o estabelecimento de uma relação produtiva entre a linguística e a retórica. Trata-se, no entanto, de uma nova retórica, diferente da tradicional, pautada nos procedimentos disponíveis para uso do orador e do escritor. Em nova abordagem, a retórica descreve o que ocorre no discurso oral e escrito que escapa à consciência do enunciativo. Busca-se, nessa configuração, a retoricidade de toda a operação da linguagem. Ou seja, o discurso herda a retórica, ao reconhecer a dimensão argumentativa de todo ato de linguagem.

Paralelamente ao texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste escreveu o texto *A blasfêmia e a eufemia*. Texto curto de apenas 4 páginas, lido originalmente no colóquio *“L’analyse du langage théologique. Le nom de Dieu”*, organizado pelo Centro Internacional de Estudos Humanistas e pelo Instituto de Estudos Filosóficos de Roma, em 1969. Ono (2015) reivindica uma afinidade entre os dois textos, considerando que eles tratam, na realidade, do mesmo assunto, a enunciação.

*A blasfêmia e a eufemia* não faz parte do chamado cânon enunciativo de Benveniste. Daquele conjunto de dez textos presentes nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral (PLG)* que versam sobre questões da linguagem que contribuíram para a atribuição de uma teoria enunciativa ao linguista francês

Émile Benveniste. Também não faz referência à retórica. Mas, como o título sugere, aborda a eufemia, uma figura retórica, cujo propósito linguístico, como destaca Stumpf (2017) é atenuar expressões desagradáveis, ofensivas. Benveniste (2006) compreende a eufemia como uma força simétrica à blasfemia, um neologismo criado por ele, que faz referência a um recurso linguístico, de origem antiga, de profanação à divindade. A eufemia não anula a blasfemia, ela a corrige e a desarma enquanto imprecisão, ao introduzir três espécies de modificações: i) a substituição do nome de Deus por um termo inocente; ii) a mutilação da palavra; iii) a criação de uma nova palavra sem sentido. A blasfemia subsiste, mascarada na eufemia.

Stumpf (2017) destaca que uma das características da eufemia é que se trata de um recurso resultante da escolha do locutor, que a usa em substituição de outras palavras, uma moderação. Associa também a linguística benvenistiana, considerando um mecanismo da presença do homem na língua.

#### 4. BENVENISTE RETÓRICO

Não encontramos, em Benveniste um trabalho dedicado à retórica. Não há uma declaração formal de filiação epistemológica. No entanto, em *Observações da função da linguagem na descoberta freudiana*, ele considera o inconsciente como 'depósito retórico'. Mas não se pode menosprezar a influência que ela pode ter exercido sobre o seu pensamento, tendo em vista os estudos que desenvolveu em torno do ato enunciativo, sobre o discurso, sobre a dialogicidade e sobre a subjetividade. A filiação, no entanto, é declarada por outros, como Barthes e Fiorin (2014; 2015), que enxergam na enunciação benvenistiana uma reconfiguração da retórica.

Considerando que tal consideração é plausível, atrevemo-nos a observar, com maior atenção, o texto *O aparelho formal da enunciação* em busca de identificar elementos aproximativos desse pensamento.

Começamos por chamar atenção para o fato de que Benveniste tenha utilizado os mesmos argumentos de Aristóteles, ao apresentar a natureza da retórica, ao reivindicar o fenômeno da enunciação como linguístico. Aristóteles, no início de sua Retórica, destaca que as pessoas fazem uso dos recursos retóricos em seus discursos “ao acaso, e, outras, mediante a prática que resulta do hábito” (ARISTÓTELES, 2005, p.89). Enquanto Benveniste, similarmente, observa que a enunciação, é “tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido” (BENVENISTE, 2006, p. 82). São fenômenos eminentemente naturais no exercício da linguagem humana, potencialmente despercebidos. Aristóteles, no mesmo texto, destaca a possibilidade dos recursos retóricos serem compreendidos em sua estrutura formal, “é óbvio que seria também possível fazer a mesma coisa seguindo um método” (ARISTÓTELES, 2005, p.89). Benveniste, por sua vez, destaca a estrutura formal da enunciação: “Na enunciação consideramos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ela se realiza, os instrumentos de sua realização (BENVENISTE, 2006, p. 83).

Barthes (1975) revela, como visto anteriormente, que a Retórica comporta várias práticas: *a) uma técnica; b) um ensinamento; c) uma ciência; d) uma moral; e) uma prática social; e f) uma prática lúdica.* Compreendendo que tais práticas não constituem um processo evolutivo da disciplina, na qual uma perspectiva leva a outra, em progressão, mas que são perspectiva de compreensão do sistema retórico, por vezes simultâneos, olhamos o texto de Benveniste procurando identificar como tais práticas nele comparecem. Para cada uma das práticas identificadas por Barthes, relacionamos trechos do texto benvenistiano que parecem, de alguma forma, representar as noções nelas investidas.

*A retórica como uma técnica* está relacionada às estratégias do orador (ou autor) para convencer o leitor.

“Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. **A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso**, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. Referência é parte integrante da enunciação. Estas condições iniciais vão reger todo o mecanismo da referência no processo de enunciação [...] (p. 84).”

Benveniste explica que a enunciação estabelece uma situação referencial entre o locutor (orador) com seu co-locutor (ouvinte). As referências são ditadas pelo locutor, que cria o contexto discursivo para o co-locutor, conduzindo sua posição no processo enunciativo.

*A retórica como um ensinamento* configura sua uma institucionalização

“Muitos outros desdobramentos deveriam **ser estudados** no contexto da enunciação” (p. 90)

Benveniste apresenta a necessidade de mais estudos e pesquisas da linguística, no campo da enunciação, para melhor compreensão desse fenômeno.

*A retórica como uma ciência* está relacionada a observação, classificação e operacionalização da linguagem

“Na enunciação **consideramos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que se realiza, os instrumentos de sua realização**” (p. 83).

“O locutor se apropria do aparelho formal da língua e **enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro**” (p. 84).

Benveniste apresenta no texto a estrutura formal da enunciação, apresentando seus elementos constitutivos, classificando e demonstrando sua operacionalização.

*A retórica como uma moral* configura uma prescrição no uso da linguagem

“Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que **suscita uma outra enunciação de retorno** (p. 83).”

“Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo um processo de apropriação. **O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimento acessórios, de outro.** Mas, imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. **Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário** (p. 84).”

Benveniste revela uma ordenação no processo enunciativo, com posições definidas para o locutor e o co-locutor e as ações deles requeridas.

*A retórica como uma prática social* configura a posse e o poder da palavra por determinada classe

“Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo um processo de apropriação. **O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor** por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimento acessórios, de outro. **Mas, imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua,** ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. **Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário** (p. 84).”

“Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. **A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso,** e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso

pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. Referência é parte integrante da enunciação. Estas condições iniciais vão reger todo o mecanismo da referência no processo de enunciação, criando uma situação muito singular e da qual ainda não se tomou a necessária consciência (p. 84).”

“Como forma de discurso, a **enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação** (p. 87).”

Benveniste apresenta a existência de uma estrutura social da enunciação. Quem enuncia se apropria da língua, assume a posição de locutor e instala o contexto referencial do discursivo. O ouvinte é conduzido pelo locutor.

*A retórica como uma prática lúdica configura um código cultural expresso em jogos da linguagem*

Uma delas se apresenta em condição social das mais banais em aparência, mas das menos conhecidas, de fato, B, Malinowski indicou-a sob o nome de **comunhão fática, qualificando-a assim como fenômeno psicossocial com função linguística**. Ele a configurou partindo do papel que a linguagem aí desempenha. É um processo em que o discurso, sob a forma de um diálogo, estabelece uma colaboração entre os indivíduos (p. 88-89). [...] Estamos aqui no limite do “diálogo”. Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadores. (p.90)

Benveniste exemplifica o jogo verbal da comunhão fática, descrito pelo antropólogo polonês (1884-1942) como uma estratégia enunciativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Benveniste, ao finalizar o Aparelho formal da enunciação, deixou um convite para o desenvolvimento de novos estudos, o que tem permitido que sua teoria seja percebida em diferentes

leituras. Barthes (2002; 2011), Fiorin (2014) e Stumpf (2017; 2020) se atreveram a promover uma aproximação entre a enunciação e o sistema retórico, através da sistematização de suas práticas ao longo dos anos, de reflexões sobre o discurso ou sobre a eufemia, uma figura retórica estudada por Benveniste. Recorremos às suas leituras para experimentar essa aproximação, aplicando alguns dos seus postulados ao artigo *O aparelho formal da enunciação*. Deparamo-nos com um outro modo de conceber o pensamento enunciativo benvenistiano, reconhecendo, ainda que numa perspectiva exploratória, que tal aproximação não soa estranho à sua linguística. Temos indícios da fertilidade dessa proposta e do diálogo produtivo que ela possa promover ao avançarmos nos estudos linguísticos-enunciativos.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE JUNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Obras completas**: Retórica. Volume III. Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Coleção Biblioteca de autores clássicos. p. 13 -84.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 .
- BARTHES, R. A retórica antiga. In: COHEN, Jean *et al.*. **Pesquisas de retórica**. Trad. de Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-232.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: Barthes, R, *et. al.*. **Análise estrutural da narrativa**. 2011. p. 19-62.
- BENVENISTE, E. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988,p. 68-80.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-96.

FIORIN, J. L. Linguística e retórica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28. jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1388/728>.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

ONO, A. Sobre as relações entre a linguagem e o homem: caminhos de leitura em Émile Benveniste. [Entrevista concedida a] SILVA, C. L. C., MILANO, L. **Calidoscópio**. Vol. 12, n. 2, p. 255-260, mai/ago 2014.

ONO, A. “O nome é o ser”: as notas preparatórias de Émile Benveniste ao artigo “A blasfemia e a eufemia”. **Belas Infiéis**, v. 4, n. 3, p. 83-104, 2015.

PINO, C. A. The Rethorical Mission: Barthes’s Seminars from 1964 to 1969. **Barthes Studies**, 5 (2009), p. 53-71

STUMPF, E. M. *et al.*. Blasfemia: um outro modo de enunciação. In: OLIVEIRA, G. F. ARESI, F. (org.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 5. p. 121-140. Disponível em: <https://www.Pimentacultural.com/livro/universo-benvenistiano>. Acesso em: 15 jun. 2022.

STUMPF, E. M. **No limite do diálogo: eufemismo e enunciação em Émile Benveniste**. 2017. 117 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172892/001060656.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jun. 2022.



## 4. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / ADICIONAIS



## DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

### READING DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGES: CONTRIBUTIONS FROM CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Alessandra Baldo<sup>1</sup>

#### RESUMO

A importância do desenvolvimento das habilidades de leitura crítica na aula de língua estrangeira (LE) tem sido continuamente reafirmada por pelo menos três décadas (Scholes, 1995; Wallace, 1992), como também tem crescido o interesse dos docentes de LE na elaboração de atividades que possibilitem o aprimoramento do senso crítico e reflexivo do aprendiz de LE frente a diferentes textos. Os livros didáticos de LE, contudo, continuam a ignorar tal fato, considerando a ausência quase total de atividades de leitura que possibilitem análises críticas e reflexivas a respeito dos textos lidos. Nesse contexto, os preceitos da Análise Crítica do Discurso (ACD), desenvolvida por Fairclough (2001, 2006), surgem como uma das alternativas possíveis para fundamentar propostas de leituras críticas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme mostram Heberle (2000) e Figueiredo (2000). A proposta do artigo é relatar uma atividade de leitura crítica desenvolvida com base nos princípios da ACD e realizada com alunos de nível avançado de inglês como LE, bem como refletir sobre seus resultados. A atividade foi baseada na análise comparativa de dois textos escritos em períodos diversos, mas com temáticas relacionadas: um artigo de uma professora americana de Estudos do Trabalho e Sociologia postado em sua página da internet em dezembro de 2021, e uma matéria da versão on-line do *New York Times*, de maio de 2007.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de LE. Leitura crítica. Leitura em inglês como LE.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora associada do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas; e-mail: alessabaldo@gmail.com.

## ABSTRACT

The importance of developing critical reading skills in the foreign language (FL) classroom has been continuously emphasized over at least the last three decades (Scholes, 1995; Wallace, 1992); just as there has been a teachers' growing interest in creating activities that can help to foster students' critical and reflexive abilities regarding different text genres. FL coursebooks, however, seem to ignore that, considering their almost absolute lack of reading activities that allow for critical and reflexive analysis. Within such context, the principles of the Critical Discourse Analysis (CDA) developed by Fairclough (2001, 2006) appear as an alternative to underpin critical reading activities in LE learning. This paper aims at reporting a critical reading activity built according the CDA theoretical framework and carried out with EFL advanced university students, as well as at reflecting upon its results. Based on a comparative analysis of two texts produced in different periods of time but thematically related– a 2021 small article from an American Labor and Sociology professor, and a 2007 news coverage from the online version of the New York Times, from May 2007.

**Keywords:** FL teaching/learning. FL reading; EFL reading. critical reading.

## 1. INTRODUÇÃO

A fim de integrar teorizações sobre leitura crítica e prática de leitura crítica em inglês como LE, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, correspondente à seção 2, procedemos a uma breve revisão teórica, com dois objetivos principais: mostrar o papel de destaque que a leitura crítica tem recebido enquanto uma habilidade a ser desenvolvida na sala de língua estrangeira, e apresentar as diferentes concepções epistemológicas relacionadas à ideia de leitura crítica, com base em Cervetti *et al.* (2001).

Na segunda parte, referente à seção 3, apresentamos uma atividade de leitura para alunos com nível avançado de inglês como LE, pautada nos princípios da Análise Crítica do Discurso. A atividade foi elaborada com base em dois textos autênticos, escritos em períodos diferentes, mas com temáticas relacionadas: um artigo do site de uma professora americana de Estudos do Trabalho e Sociologia intitulado *Gender, Race and Job Opportunities in the City of New York*, de dezembro de 2021, e uma matéria da versão on-line

do *New York Times*, de maio de 2007, intitulada *For New York, Big Job Growth is Home Care*.

Na terceira e última parte do trabalho, relativa à seção 4, refletimos sobre as dificuldades encontradas na aplicação da atividade de leitura em relação aos objetivos previstos, e sugerimos a introdução do trabalho com leitura crítica desde os níveis iniciais de aprendizado de uma LE.

## 2. RELEVÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA

Sobre o fato de que a formação de leitores críticos consta, e deve constar, entre um dos objetivos a serem alcançados em sala de aula, tanto em língua materna como em língua estrangeira, não há discordância alguma entre educadores e estudiosos da linguagem em geral. A questão torna-se mais complexa quando o assunto sai do plano teórico e passa para o plano prático.

A complexidade do assunto é comprovada pela vasta literatura, constituída tanto por textos de caráter mais teórico como por manuais com sugestões de atividades práticas. Devido a restrições de espaço, nos limitaremos, na primeira parte desta seção, a apresentar conceitos-chaves de três estudiosos de leitura em LE– Wallace (1992), Figueiredo (2000) e Heberle (2000), sendo que os dois últimos têm como suporte teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD).<sup>2</sup> Na segunda parte, apresentaremos as principais diferenças epistemológicas que se encontram abrigadas sob a expressão “leitura crítica”, com base em Cervetti *et al.* (2001), já que, entendemos, tal discernimento é fundamental aqui.

De acordo com Wallace (1992), o trabalho com textos em inglês como LE deve ser um modo de: (i) auxiliar os alunos a se sentirem mais confiantes ao se posicionarem convictamente com relação ao

---

<sup>2</sup> A ACD é uma teoria desenvolvida por Fairclough (2001, 2006) que advoga a impossibilidade de interpretar discursos (materializados na forma de textos de diferentes gêneros) sem considerar as condições sociais nas quais estes foram produzidos. É uma teoria tridimensional que compreende o discurso com sendo simultaneamente a análise linguística, da prática social e da prática discursiva.

texto; (ii) encorajá-los a perceberem que possuem opções no modo de lerem os textos; (iii) ajudá-los a se sentirem em uma posição de maior igualdade com o autor.

Além dos três objetivos mencionados pelo autor, Figueiredo (2000), ao tratar da leitura crítica no ensino de inglês como LE, leva em conta os fatores interculturais. No entender da autora, o fato de estudantes de inglês como LE serem expostos a textos de uma cultura diferente faz com que o processo de compreensão textual possa ser aprimorado “pela introdução de uma perspectiva crítica de leitura, na qual textos são situados histórica, social e culturalmente, e são estabelecidas posições específicas para escritores e leitores como sujeitos.” (p. 140)

Esse aprimoramento da competência leitora do aprendiz de língua estrangeira pela leitura crítica também é defendido por Heberle (2000), para quem a ACD pode oferecer uma “alternativa viável e válida para leitura, que vai além da mera decodificação do conteúdo proposicional dos textos para englobar assuntos socialmente relevantes.” (p. 127) Para a autora, o maior desafio da leitura crítica, a partir dos pressupostos da ACD, é levar os leitores perceberem as relações entre textos, poder, sociedade e cultura.

Ainda que um grande desafio, não parece haver outro modo de tornar os leitores mais bem equipados para “perceber como os elementos linguísticos explícitos nos textos contribuem para reforçar/reproduzir ou desafiar o *status quo* vigente” (Heberle, *op. cit.*, p. 122), o que nos leva de novo à importância do trabalho de leitura crítica, seja em língua materna, seja em língua estrangeira.

Exatamente por ser de extrema importância, uma questão para a qual se deve atentar diz respeito à multiplicidade de sentidos que a expressão “leitura crítica” assumiu, como assinalam Cervetti *et al.* (2001). Enquanto parece mais simples diferenciar, por exemplo, abordagens psicolinguísticas de abordagens críticas de leitura, o mesmo não acontece quando o que está em jogo são as diferentes abordagens críticas de leitura.

Meurer (2000), por exemplo, distancia o trabalho de leitura voltado para os processos psicolinguísticos do voltado para a

análise crítica do discurso dizendo que, enquanto o primeiro coloca a ênfase em aspectos cognitivos – como esquemas mentais, estruturas textuais típicas e seu processamento – o segundo coloca a ênfase no tipo de ação social representada no texto – ou seja, nas posições, relações sociais, tipos de conhecimentos e/ou crenças veiculadas. Naturalmente, esclarece o autor, não se trata de fazer a opção por realizar um tipo de leitura e não outro, já que os aspectos psicolinguísticos são constitutivos da leitura, mas de enfatizar – mais ou menos – determinados aspectos relacionados ao ato de ler.

O que pode se configurar como um campo problemático está exatamente na definição dos termos como “ação social”, “posições”, “relações sociais”, “tipos de conhecimentos”, dada a possibilidade de múltiplas interpretações. Nesse sentido, a distinção feita por Cervetti *et al.* (2001) entre abordagens de leitura crítica (*critical reading*) e abordagens de letramento crítico (*critical literacy*) é bastante esclarecedora.

Para os autores, a leitura crítica é baseada na visão liberal-humanista, e comumente igualada a pensamento crítico. Por essa abordagem, a leitura é vista como uma atividade que “pode ajudar uma pessoa a conhecer sobre o mundo, entender a intenção de um autor e decifrar se a informação deve ser avaliada com credibilidade ou ceticismo”. (p. 04) Entre as habilidades a serem desenvolvidas, em consonância com a proposta, se encontram as seguintes: avaliação de argumentos, realização de inferências, utilização de vocabulário crítico a fim de fornecer evidência para uma conclusão.

Diferentemente, no letramento crítico, com contribuições da teoria social crítica, da pedagogia freiriana e do pós-estruturalismo, o significado do texto é um processo de construção, entendido no contexto social, histórico e das relações de poder, e não somente como o produto ou intenção de um autor. Dito de outro modo, os autores criam textos e os indivíduos os compreendem dentro de sistemas discursivos que regulam o significado possível em um contexto particular.

A leitura, assim, é entendida como uma prática política e social, ao invés de um conjunto de habilidades psicológicas neutras (Siegel e Fernandez, 2000). Os alunos, nesse contexto, são encorajados a “assumir uma postura crítica frente ao texto, perguntando que visão do mundo ele antecipa, e se tal visão deveria ser aceita ou não” (SCHOLES, 1995, p. 26).

### 3. PRÁTICA DE LEITURA

Nesta seção, descreveremos a atividade de leitura proposta. Como mencionamos na introdução do artigo, ela foi elaborada com base em dois textos autênticos que, embora escritos em épocas diversas, versavam sobre temas diretamente relacionados entre si. O primeiro era um artigo do site da professora de Estudos do Trabalho e Sociologia da Universidade da Cidade de Nova Iorque, Stephanie Luce, de dezembro de 2021; o segundo, uma matéria da versão on-line do *New York Times*, de maio de 2007.

Devido à linguagem utilizada nos textos, a atividade foi desenvolvida com alunos do quinto semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês de uma universidade do Rio Grande do Sul, com proficiência em leitura em inglês como LE.

O objetivo principal da atividade foi o de desenvolver a habilidade de leitura crítica dos alunos, com base em contribuições da Análise Crítica do Discurso. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: desenvolver a habilidade de síntese das ideias principais; desenvolver a habilidade de fazer inferências; desenvolver a habilidade de identificar a posição do autor em relação a temas específicos tratados no texto, levando-se em conta a análise de gênero textual; desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre textos com pontos temáticos semelhantes, porém escritos em épocas diferentes; desenvolver a habilidade de relacionar o assunto do texto com a sua própria realidade (ou seja, entender textos como situados social e historicamente).

A primeira atividade de leitura iniciou com o texto mais recente, da socióloga da Universidade da Cidade de Nova Iorque, Stephanie Luca, que se constitui, ao mesmo tempo, em uma introdução ao resumo de pesquisa realizado por ela e uma colega

de trabalho sobre o problema da demanda crescente de cuidadores de pessoas na cidade de Nova Iorque, como também em um chamado para que os leitores acessassem o link para conhecer a proposta das pesquisadoras a fim de resolver o problema. Inicialmente, a autora comenta que tal demanda é causada pelos baixos salários, horas de trabalho imprevisíveis e demandas emocionais e físicas desses profissionais, e propõem como solução um investimento público em um aumento de salário substancial para esses servidores. A seguir, apresentamos o texto na íntegra.<sup>3</sup>

*Gender, Race and Job Opportunities in the New York Home in Care Economy*

The nation's home care workforce has more than doubled in size over the past decade, and rapid growth will continue as the population ages. But home care jobs are underpaid, physically and emotionally demanding, and often involve unpredictable hours. As a result, even before the pandemic, the home care field suffered from high turnover and severe labor shortages. In New York State, as many as 260,000 new home care job openings will open statewide between 2022 and 2032 due to rising demand. But low wages and poor work conditions mean that many of these jobs will see high turnover or remain unfilled altogether. Isaac Jabola-Carolus and Ruth Milkman and I have shown that public investment in higher pay for home care would mitigate these challenges: substantial wage increases would attract more workers to the field, help to alleviate shortages, and allow older adults and people with disabilities to live in their own homes instead of institutions. New analysis, presented in this new research brief, reveals further potential impacts of such an investment. By ensuring higher wages in home care, the State can create thousands of high-quality jobs for women, people of color, and immigrants.

A atividade de pré-leitura foi conduzida a partir da escrita do título do texto no quadro, pela professora, com a solicitação aos alunos de procurarem inferir se o texto apresentava uma situação positiva da assistência domiciliar em Nova Iorque. Após a escrita das inferências dos estudantes no quadro, os alunos leram o texto, e no final, as confirmaram ou retificaram.

---

<sup>3</sup> A referência para a versão original pode ser visualizada nas referências.

Em seguida, os alunos deveriam buscar no texto respostas às seguintes questões: quem/o quê, sobre o quê, quando, porque, como (solucionar). Não necessariamente todas as questões poderiam ser respondidas, uma vez que, dependendo do gênero do texto, somente as causas da questão eram apresentadas, mas não a solução. O formulário visava a facilitar a redação do resumo do texto, que foi empregado como gênero textual para a verificação do entendimento das informações explícitas no texto.

As informações essenciais que deveriam constar nos resumos dos estudantes eram as seguintes:

Quem/ O quê? - A força de trabalho dos cuidadores do país.

Aonde: Estados Unidos (Estado de Nova Iorque)

Sobre o quê: A força de trabalho dos cuidadores mais que duplicou ao longo da última década e continuará a crescer, mas o índice de abandono desses trabalhadores ficará pior se as condições de trabalho não melhorarem.

Como/ O que pode ser feito com relação a isso: A situação pode mudar por meio de investimento público em melhores salários para a assistência domiciliar, como mostra a pesquisa conduzida pela autora e seus colegas.<sup>4</sup>

O resumo, com base nessas informações, traria, com pequenas alterações sendo possíveis, as seguintes informações:

The nation's home care workforce in the US has more than doubled over the past decade in the US, and it will continue growing, but the turnover which already exists will get worse if working conditions do not improve. As a new analysis presented by my co-workers and me in a research brief show, this situation can change through public investment in higher pay for home care, which will create thousands of high-quality jobs for underprivileged workers.

---

<sup>4</sup> Who/What: The nation's home care workforce; Where: US (New York State); What about it: It has more than doubled in size over the past decade and it will continue growing, but the turnover which already exists will get worse if working conditions don't improve.; How/ What can be done about it: The situation can change only through public investment in higher pay for home care, as research carried out by the writer and her co-workers.

Já o segundo texto, intitulado “*For New York, Big Job Growth is Home Care*”, ainda que publicado 14 anos antes do texto precedente, apresentava muitos dos problemas que ainda persistem na Nova Iorque de hoje com relação ao tópico “cuidadores”. A sequência didática foi a mesma do primeiro texto: atividade de pré-leitura, leitura do texto e preenchimento do formulário para auxílio na redação do resumo. A atividade de pré-leitura também partiu da análise do título, com a diferença de que não somente o título, mas também a fotografia estampada em destaque foi apresentada aos alunos e as questões levantadas pela professora foram as seguintes: (i) quais serão os prováveis tópicos em comum entre o texto lido anteriormente e o que estamos por ler; (ii) vocês reconhecem algum tópico novo que provavelmente será mencionado nesse texto, mas não o foi no outro?

A fotografia e a legenda, traduzida aqui para o português, são apresentadas a seguir, considerando a importância que tiveram para que os alunos conseguissem levantar hipóteses adequadas com relação a alguns dos tópicos abordados no texto.



Karlyne A. Mills, uma cuidadora por 13 anos, disse gostar de ajudar as pessoas, mas está desencorajada pelo baixo salário e pelos poucos benefícios.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Karlyne A. Mills, a home care aide for 13 years, says she likes helping people but is discouraged by the low-pay and skimpy benefits.

Após a leitura do segundo texto e a retomada das hipóteses levantadas pelos estudantes em relação aos tópicos em comum entre os dois textos lidos e aos tópicos novos levantados pelo texto de McGeehan, que foram confirmadas ou refutadas de acordo com as informações textuais, prosseguiu-se com a redação do resumo. Esperavam-se as seguintes informações essenciais:

Quem/ O quê? – Profissionais do setor de saúde e assistência social (em comparação aos profissionais do setor financeiro)

Aonde: cidade de Nova Iorque

Sobre o quê: Eles têm sido a força principal em termos de emprego, e não os profissionais de Wall Street: foram responsáveis por 13% por todos os empregos americanos em 2005, enquanto, no setor financeiro, os empregos têm encolhido continuamente (ainda que o pagamento tenha aumentado).

Por quê? Como: Declínio da indústria manufatureira; envelhecimento da população; preferências pessoais e considerações financeiras.<sup>6</sup>

A partir dessas respostas, esperava-se que a redação do resumo em inglês apresentasse as seguintes informações.

While job growth in New York has been credited to Wall Street, the sectors actual responsible for it are health care and social assistance. While the number of jobs in financial service has shrunk for the last 15 years, the health care sector responded for about 13% of all American jobs in 2005. The main reasons for this are the decline of the manufacturing industry (which transferred the working force to the health care sector), the aging of the population, and a change of attitude towards home care.

Na segunda aula, os resumos foram retomados, a fim de relembrarem as leituras realizadas nas aulas passadas e, assim,

---

<sup>6</sup> Who/What: Health and social assistance sector, compared to the financial sector; Where: New York City; What about it: it has been the driving force in terms of employment, not Wall Street, accounting for 13% of all American jobs in 2005, while the number of jobs in financial service has shrunk; Why/How: Decline of the manufacturing industry; aging of the population; personal preferences and financial considerations.

prepararem-se para a atividade de leitura crítica, que consistiu em um questionário composto de seis questões. Os objetivos almejados com as questões foram os seguintes: (i) desenvolver a habilidade de síntese das ideias principais; (ii) desenvolver a habilidade de fazer inferências; (iii) desenvolver a habilidade de identificar a posição do autor em relação a temas específicos tratados no texto, levando-se em conta também a análise de gênero textual; (iv) desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre textos com pontos temáticos semelhantes, porém escritos em épocas diferentes; (v) desenvolver a habilidade de relacionar o assunto do texto com a sua própria realidade (ou seja, entender textos como situados social e historicamente, e, a partir deles, refletir sobre sua própria realidade, a fim de compreendê-la).

#### Questionário

i) Quais são os temas comuns entre os textos?

ii) Com relação a salários e benefícios dos cuidadores, como Ms. Smith é descrita por Patrick MacGeehan? A situação da cuidadora domiciliar se encaixa no perfil dos cuidadores descrito por Stephanie Luce? Justifique.

iii) Como você classificaria os textos da socióloga americana Stephanie Luce e do jornalista do New York Times em termos de parcialidade/imparcialidade da informação apresentada?

Procure por passagens no texto (palavras/expressões/sentenças) e preste atenção no gênero (e layout) para justificar sua escolha.

iv) Considerando um intervalo de quase 15 anos entre a publicação dos dois textos, houve mudanças com relação (i) às condições e (ii) ao mercado de trabalho dos cuidadores? Justifique sua resposta com base nos textos.

v) No parágrafo 3 do artigo do The New York Times, o autor faz uma comparação entre os cuidadores domiciliares e os “*garment workers*”.<sup>7</sup> O que significa essa comparação?

---

<sup>7</sup> “*Garment workers*” é o termo usado para fazer referência aos profissionais da indústria de vestuário americana, a grande maioria desses sendo mulheres, do

vi) Embora os tópicos discutidos em ambos os textos se refiram à cidade de Nova Iorque, você considera que, em alguma medida, eles podem ser aplicados a sua realidade (cidade, estado, país)? Em caso afirmativo, explique, brevemente, em que contexto.

Como é possível perceber pela leitura das questões, todas envolveram atividades inferenciais na medida em que solicitavam, em maior ou menor grau, o estabelecimento de relações entre os dois textos. Nesse sentido, cabe destacar que a última questão a única que se encontra no limite entre o que poderíamos denominar de questão inferencial e questão de opinião pessoal, dado que tanto respostas negativas como positivas, desde que devidamente justificadas, deveriam ser aceitas.

Por outro lado, a mesma questão *vi*, juntamente com as questões *iii*, *iv* e *v*, são as que mais favorecem o exercício da leitura crítica. Enquanto a questão *iii* buscava auxiliar os alunos a perceberem as marcas de parcialidade de um texto, que podem ser maiores ou menores de acordo com seus contextos de produção, a questão *iv* focalizava a importância da intertextualidade quando o objetivo fosse a compreensão mais completa do texto.

Na questão *v*, a importância da habilidade de reconhecer a intertextualidade é demonstrada ao trazer um termo específico de um contexto sócio-histórico para um texto produzido em outro contexto sócio-histórico. Por fim, a questão *vi* buscava promover o desenvolvimento da leitura crítica ao permitir uma reflexão sobre realidades aparentemente diferentes das que vivemos, mas que, se analisadas com maior detalhe, possuem, em maior ou menor grau, relações com a nossa.

---

início do século passado. A maior parte dessas indústrias localizava-se em Nova Iorque. As condições de trabalho eram péssimas, os turnos, longos, e o pagamento, muito baixo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi estabelecer relações entre a teoria e a prática do ensino de leitura crítica em língua estrangeira. Para tanto, procedemos a uma breve retomada da literatura sobre leitura crítica, a fim de podermos melhor balizar a nossa sugestão de atividade, elaborada para alunos de nível avançado de língua inglesa como LE. A atividade foi organizada a partir de contribuições da Análise Crítica do Discurso, e didatizada através dos objetivos específicos elencados na sessão anterior.

Como esperávamos, não foi um exercício de leitura simples para os alunos, e isso ocorreu em grande medida porque, conforme afirmamos no início deste texto, a leitura crítica não consta como um dos objetivos dos livros didáticos de LE. A primeira evidência do nível de dificuldade dos estudantes em ler além da superfície textual foi encontrada no contraste entre a rapidez em encontrar as respostas para a realização dos resumos (quem, o que, aonde, quando, por quê/como) e a demora em encontrar as respostas para as respostas às questões de natureza inferencial.

Naturalmente que a demora em si não foi o problema: sendo questões mais complexas, esperava-se que os alunos necessitassem de um pouco mais de tempo para refletir e ponderar sobre as informações presentes no texto. A questão mais relevante é que essa demora, na verdade, foi, na maioria das vezes, um reflexo da impossibilidade de realizarem inferências por si próprios, sem o auxílio do professor.

As dificuldades foram sendo superadas aos poucos à medida que o professor auxiliava os alunos a buscarem passagens específicas nos textos – e//ou, dependendo da questão, palavras e expressões – que poderiam conter a resposta necessária.

Um último ponto a considerar é o nível de dificuldade da LE: a atividade de leitura aqui apresentada pode somente ser empregada com alunos proficientes em inglês. Isso não significa, contudo, que o exercício da leitura crítica na aula de LE não possa começar já nos níveis iniciais. Não somente pode, como deve.

Nesses casos, entendemos que textos como os do gênero publicitário, que permitem que uma imagem seja relacionada a uma mensagem verbal curta e simples, em geral de forma inferencial, são os ideais.

Esperamos que, através do relato desta experiência de prática de leitura crítica, possamos ter contribuído para motivar os professores de LEs a desenvolver mais e mais leituras críticas em suas práticas de ensino, tendo-se em vista que

o significado do texto é um processo de construção, entendido no contexto social, histórico e das relações de poder, e não somente como o produto ou intenção de um autor. (CEVETTI *et al.*, 2001, p.45)

Temos consciência de que não será uma única atividade de leitura que despertará nos alunos o entendimento de textos como construções sociais, históricas e políticas, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Acreditamos, contudo, que o professor de LE pode fazer esforços de desenvolvimento de leitura crítica não somente a partir do texto escrito, em geral menos frequente no contexto de LE do que exercícios de conversação, gramática, escrita e escuta.

Esse desenvolvimento também pode ser fomentado, por exemplo, a partir de textos visuais (como, por exemplo, as imagens estereotipadas dos livros didáticos, que persistem apesar da extensa literatura alertando sobre a sua inadequação pedagógica) e de textos falados (como, por exemplo, a predominância dos falantes de inglês do país proveniente da editora do livro – i.e., britânico ou americano – nos exercícios de escuta, enquanto sabemos que a grande maioria dos falantes de inglês é não-nativo). O fundamental não é o gênero do texto, mas o saber empregar cada oportunidade que ele nos oferece para compreender que, como afirma Heberle (2000, p. 122), os elementos linguísticos explícitos nos textos contribuem para reforçar/reproduzir ou desafiar o *status quo* vigente.

## REFERÊNCIAS

- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael.; DAMICO, James. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9), 2001, p. 41-62.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse**. Textual analysis for social research. Londres; nova York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.
- FIGUEIREDO, Débora Carvalho. Critical Discourse Analysis: towards a new perspective of EFL teaching. **Ilha do Desterro**, n. 38. Florianópolis, SC, jan./jun. 2000, p. 139-154.
- HEBERLE, Viviane Maria. Critical Reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro**, n. 38. Florianópolis, SC, jan./jun. 2000, p. 115-138.
- KINTSCH, Walter. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A. Construction-Integration Model. **Psychological Review**, 95(2), p. 163–182, 1998.
- LUCE, Stephanie. Gender, Race and Job Opportunities in the New York Home Care Economy. Disponível em <<https://stephanieluce.net/2021/12/13/gender-race-and-job-opportunities-in-the-new-york-home-care-economy>>. Acesso em: 14 Maio 2021.
- MCGEEHAN, Patrick. For New York, Big Job Growth in Home Care. **New York Times**. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2007/05/25/nyregion/25health.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2008.
- MEURER, José Luís. O Trabalho de Leitura Crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38. Florianópolis, SC, jan./jun. 2000, p. 155-171.
- SIEGEL, Marjorie.; FERNANDEZ, Susanne Laura. Critical Approaches. In: KAMIL, Michael; BARR, Rebecca; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, David P. (eds.) **Handbook of Reading Research: Volume III**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

SCHOLES, Robert. Interpretation and Criticism in the Classroom. In: PETERFREUND, Stuart. (ed.). **Critical Theory and the Teaching of Literature**: Proceedings of the Northeastern University Center for Literary Studies. Boston, MA: Northeastern University Press, 1995, p. 26-41.

WALLACE, Catherine. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, Noan (ed.). **Critical Language Awareness**. Harlow, Longman, 1992.

## ANÁLISE DO PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS QUE EXPLORAM A CULTURA BRASILEIRA NO LIVROS DIDÁTICOS DA EJA

### ANALYSIS OF THE ROLE OF GENRES THAT EXPLORE THE BRAZILIAN CULTURE IN EJA'S TEXTBOOKS

Lorena Brito Cartaxo<sup>1</sup>  
Luciane Kirchhoff Ticks<sup>2</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar qual conceito de cultura subsidia as atividades propostas pela seção de inglês de três livros didáticos da EJA produzidos para o 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental pela Editora Moderna (2013) – aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para analisar as atividades, levamos em consideração os conceitos de lógica causal e/ou lógica da aparência, propostos por Fairclough (2003). Os resultados mostraram que a cultura brasileira é representada por meio de textos inautênticos como forma de explorar apenas a gramática, evitando atividades de interpretação de texto, desconsiderando a própria cultura.

**Palavras-chave:** Livro didático da EJA. Representação da cultura brasileira. Análise Crítica de Gêneros.

#### ABSTRACT

The objective of this work is to analyze what concept of culture subsidizes the activities proposed by the English section of three EJA textbooks produced for the 6th, 7th, and 8th Primary Grades by Editora Moderna (2013) – approved by the National Program of Textbook (Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD). To analyze the activities, we took into account the concepts of causal logic and/or logic of appearance, proposed by Fairclough (2003). The results showed that Brazilian culture is represented through inauthentic texts as a means

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: lorenabrito930@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora (DLEM/LABLER/PPGL/UFSM). E-mail: lkirchhoffticks@gmail.com

to only explore grammar, avoiding activities of text interpretation, disregarding the culture itself.

**Keywords:** EJA textbooks. Brazilian culture representation. Critical Genre Analysis.

## 1. INTRODUÇÃO

A razão fundamental para este trabalho é que a Educação para Jovens e Adultos (EJA) ainda é considerada como um “campo não consolidado nas pesquisas nas áreas de pesquisa” (ARROYO, 2011, p. 19). Portanto, as implicações pedagógicas são estabelecidas pela análise do que está sendo produzido para os participantes da EJA. Além disso, investigar o papel da cultura brasileira na seção de inglês dos livros didáticos da EJA pode abrir a discussão sobre o que e como essa representação circula entre o público brasileiro.

Este trabalho faz parte do projeto guarda-chuva denominado “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola”, que faz parte da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM), denominado “Linguagem no Contexto Social”. Este projeto guarda-chuva tem como foco a produção interdisciplinar de conhecimento sobre linguagem, práticas discursivas e letramento considerando a descrição, análise e interpretação da linguagem em uso em diferentes contextos.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é investigar a seção de inglês de três livros didáticos da EJA produzidos para a 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, a fim de identificar quais os gêneros dão suporte aos aspectos culturais brasileiros abordados na seção de inglês a partir dos conceitos de “lógica da aparência” e “lógica causal” de Fairclough (2003).

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, discutimos o referencial teórico que sustenta este trabalho. Primeiramente, apresentamos um breve histórico da educação EJA no Brasil (seção 2.1); em seguida, discutimos a abordagem teórica e metodológica da Análise Crítica de Gênero (seção 2.2), uma vez que fornece a compreensão da linguagem e do gênero para investigar como a cultura é materializada na seção inglesa do *corpus* por meio do referencial teórico de Fairclough (2003) e Holliday (1999).

### 2.1 Educação de Jovens e Adultos

A EJA foi instituída como modalidade de ensino em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) destinada àqueles que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” permitindo-lhes “continuar seus estudos regularmente” (BRASIL, Parecer CEB nº 5/1997, 1997).

Além disso, demonstra-se a relevância e o valor do programa na medida em que ajuda a “combater as causas que promovem o analfabetismo” (BRASIL, 1988), pois garante o direito à educação por meio da universalização escolar, na medida em que também possibilita a permanência daqueles que trabalham durante o dia, já que as aulas da EJA são comumente desenvolvidas no turno da noite.

Porém, segundo Arroyo (2011, p. 20) a história da EJA é moldada pela “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções cíclicas” e defende que o objetivo da EJA “não pode ser suprir a falta de escolarização, mas cumprir direitos específicos” (ARROYO, 2011, p. 21) para os alunos.

Outro argumento apontado por Arroyo (2011) é que as experiências dos alunos da EJA fora da escola precisam ser consideradas quando eles retornam ao contexto educacional. Porém, segundo Barcelos (2009, p. 47-48) “estamos presos a uma determinada compreensão do papel da escola, do professor e do

aluno” porque o sistema EJA é “totalmente inadequado para a era pós-moderna” uma vez que exclui e invalida as experiências dos alunos fora dos contextos educacionais e outros saberes que possuem. Na próxima seção, argumentamos como os estudos de gênero apoiam essa pesquisa.

## 2.2 Análise crítica de gêneros

Este trabalho se alinha aos estudos de gênero por tratar de problemas sociais que são construídos discursivamente. Em particular, as pesquisas nesse campo começaram a se consolidar no campo da linguística aplicada por volta dos anos 1990, desenvolvidos por pelo menos quatro escolas. São elas: 1) a Escola de Inglês para Propósitos Específicos, que trata das “propriedades formais e organização retórica e propósitos comunicativos dentro de contextos sociais” do gênero; 2) a Nova Retórica ou Escola Sociorretórica, que tem como foco “atos de fala realizados por gêneros em contextos institucionais específicos” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 2); 3) a Escola de Linguística Sistêmico-Funcional, que estuda a linguagem como um sistema sócio-semiótico que se instancia em textos, os quais, por sua vez, são analisados em relação aos seus contextos culturais e situacionais; e, finalmente, 4) o Interacionismo Sócio-Discursivo ou Escola de Genebra, que centra a atenção na análise da ação da linguagem combinada com um agente, um motivo e uma interação (BRONCKART, 1999, p. 13 *apud* MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 3).

Essas quatro escolas de gênero têm um ponto em comum: concebem os gêneros como “usos da linguagem associados a atividades sociais” e que “essas ações discursivas são recorrentes, significando que há algum nível de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo” (MOTTA -ROTH, 2008, p. 350).

Com base nisso, Motta-Roth e Heberle (2015) discutem que a ACG considera os conceitos discutidos pelas quatro escolas, pois visa explicar como os problemas sociais são construídos discursivamente,

tomando o gênero como unidade de referência na análise. Ainda segundo as autoras, “do ponto de vista da CGA, o ensino da língua em uso em contextos específicos depende de descrições e explicações das conexões entre texto e contexto” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 6). Portanto, é necessário olhar para as finalidades e a organização econômica dos grupos sociais, em termos de vida cotidiana, negócios, meios de produção, formação ideológica etc., que determinam o conteúdo, o estilo e a construção composicional dos gêneros (MOTTA-ROTH, 2008, p. 351).

### 3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o universo de análise (seção 3.1), os critérios de seleção do *corpus* (seção 3.2) e os procedimentos analíticos (seção 3.3) desta pesquisa qualitativa. Compartilhamos a concepção de Moita Lopes (1994, p. 332) sobre a pesquisa qualitativa, pois ela “pode ser mais enriquecedora ao permitir revelar saberes de natureza diversa”, ou seja, ao permitir que outras áreas do conhecimento compreendam gêneros e práticas sociais.

#### 3.1 Universo de análise

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) busca o acesso universal ao livro didático no Brasil desde a década de 1980, voltado, principalmente, para alunos matriculados em escolas públicas (BRASIL, 2014); no entanto, a EJA permaneceu excluída do PNLD até 2007. Ao longo desses anos, o programa conseguiu criar e adequar os critérios de seleção de livros didáticos ao seu contexto.

O primeiro documento oficial direcionado ao contexto da EJA foi publicado em 2010, especificamente para as séries iniciais, e em 2014, o programa incorporou alfabetização, séries fundamental e média, além do ensino médio intitulado Guia de Livros Didáticos PNLD EJA (BRASIL, 2014). Esse documento estabelece critérios de aquisição e distribuição de livros didáticos produzidos para o

contexto da EJA, uma vez que o público não é o mesmo matriculado na rede regular de ensino. Em outras palavras, o documento solidifica que os materiais para EJA não devem ser os mesmos distribuídos no ensino regular. Na próxima seção, discutimos como o *corpus* de análise foi selecionado e procedimentos e categorias adotados para esta investigação.

### 3.2 Critérios de seleção do *corpus*

Selecionamos três livros didáticos do 6º ao 8º ano, todos pertencentes ao mesmo acervo, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e publicados pela Editora Moderna (2013). Esses livros didáticos foram cedidos, como cortesia, por coordenadores pedagógicos de diferentes escolas públicas localizadas em Santa Maria (RS) a fim de contribuir com esta pesquisa.

Os livros didáticos são compostos por diferentes disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Inglês e Espanhol. Cada disciplina está organizada em duas unidades principais e duas subunidades dentro dela. No intuito de auxiliar na visualização dessa organização, elaboramos a Tabela 1 que sintetiza a seção de inglês, na qual é o foco deste trabalho.

Tabela 1. Organização das unidades da seção de Inglês dos livros didáticos

LIVRO DIDÁTICO	UNIDADES PRINCIPAIS	SUBUNIDADES
6º Ano	1. "Identidade e pluralidade"	1. "Inglês, para quê?" 2. "Eu sou brasileiro, e você?"
	2. "Alimentação"	1. "Hábitos alimentares" 2. "Refeições e vida social combinam?"
7º Ano	1. "Moradia"	1. "Minha moradia" 2. "Moradias e suas paisagens"
	2. "Saúde e qualidade de vida"	1. "Qualidade de vida" 2. "Boas escolhas, boa saúde"
8º Ano	1. "O país"	1. "Brasil e seus símbolos nacionais"

		2. “Momentos da história brasileira”
	2. “A sociedade brasileira”	1. “O Brasil e sua organização política”
		2. “A diversidade da cultura nacional”

Fonte: elaborado pelas autoras.

Dessa forma, ao identificarmos como as unidades se organizam, selecionamos todos os gêneros que as compõem como nosso *corpus* de análise, totalizando 23 gêneros textuais presentes nas seções de inglês das obras didáticas.

### 3.3 Procedimentos e categorias de análise

Analisamos as seções de inglês dos livros didáticos para investigar o papel dos gêneros que abordam a cultura brasileira, ou seja, como esses gêneros exploram aspectos culturais, especialmente a brasileira. Para a análise de aspectos culturais, consideramos conceitos de small e large cultures de Holliday (1999) e, para a análise dos gêneros textuais, consideramos noções de causal logic e logic of appearance desenvolvidas por Fairclough (2003).

O conceito de cultura de Holliday (1999) é dividido em dois: culturas “pequenas” e “grandes”, em que o primeiro é caracterizado por “qualquer agrupamento social coeso” e o segundo refere-se às características étnicas, dando ênfase na nacionalidade de indivíduos. Ressaltamos que no conceito de grande cultura “o ‘estrangeiro’ é reduzido a um estereótipo simplista, facilmente digerível, exótico ou degradante” (HOLLIDAY, 1999, p. 245), e reforça que “a noção de cultura foi construída para o propósito de explicar o comportamento humano, mas é então institucionalizada em algo que existe além e acima do comportamento humano” (1999, p. 41).

Com relação aos conceitos estabelecidos por Fairclough (2003), destacamos que o autor discute dois conceitos para explicar as relações entre sentenças e orações a fim de construir o significado:

a “lógica da aparência” e a “lógica causal”. A primeira é entendida como resultado da exploração de ideias de adição (processo de agregar diferentes informações) e de elaboração (processo de agregar mais informações sobre o mesmo tema) que se sobrepõem sem nenhuma explicação ou contextualização prévia. Em outras palavras, o conceito de “lógica da aparência” proposto pelo autor é a sobreposição de informações sem conexão entre elas, uma vez que se detém a “listar as aparências, em vez de oferecer explicações explicativas da mudança em termos de relações causais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 89). Quanto ao segundo conceito, “lógica causal”, o autor argumenta que os aspectos de contraste, condição ou tempo moldam as relações em termos de raciocínio, consequência e propósito entre as orações.

No entanto, em vez de olhar para frases e orações como propõe o autor, consideramos as relações estabelecidas entre os gêneros presentes na seção de inglês dos livros didáticos, nos atentando aos conceitos de Fairclough (2003) a fim de refletir sobre como esses gênero apresentam e exploram a cultura brasileira.

Nesse sentido, nos atentamos o sequenciamento dos gêneros e as atividades que os circundam a fim de identificar suas funções dentro das unidades didáticas. Quanto ao conceito de Holliday, consideramos a incidência de atividades interpretativas sobre a cultura, uma vez que o autor propõe uma abordagem que vai além da nacionalidade e da etnia. Na seção seguinte, apresentamos os resultados da análise da seção de inglês dos três livros didáticos da EJA.

#### 4. RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados nesta investigação considerando como a cultura brasileira é abordada pelas seções inglesas por meio dos gêneros textuais.

Os aspectos culturais foram desenvolvidos nas unidades a partir dos seguintes gêneros:

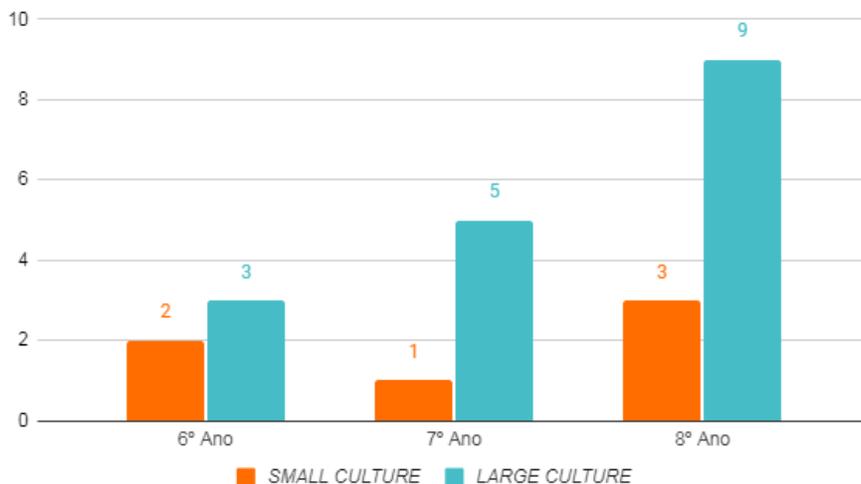
Tabela 2. Gêneros presentes nas unidades didáticas de Inglês

6º ANO	7º ANO	8º ANO
1 <i>cartoon</i>	1 carta	7 biografias
1 texto não-autêntico que imita <i>cartoon</i>	1 flyer de evento	4 artigos
3 artigos	4 artigos	1 Hino Nacional
<i>Total: 5</i>	6	12

Fonte: elaborado pelas autoras.

Segundo as categorias de Holiday (1999) identificamos os seguintes tipos de cultura desenvolvidas nos gêneros:

Tabela 3. Tipos de cultura reproduzidos nos gêneros



Fonte: elaborado pelas autoras.

Por exemplo, a cultura pequena, que se concentra em grupos sociais contextuais, foi identificada na atividade que aborda práticas sociais onde são necessárias saudações e cumprimentos, ao passo que a grande cultura, que enfatiza nacionalidades, foi identificada no gênero carta, pois aborda as diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos:

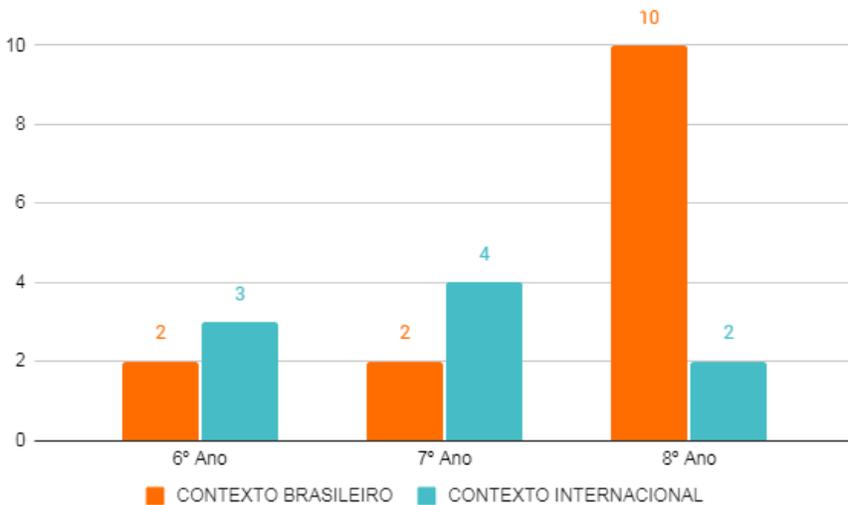
Figura 1. Exemplos de small culture e large culture reproduzidos nos gêneros  
*Small culture no cartoon* *Large culture no cartoon*



Fonte: (MODERNA EJA, 2013).

A partir dessa perspectiva, buscamos identificar qual contexto cultural assume maior papel de destaque nas unidades e chegamos a conclusão de que o livro didático destinado ao 8º ano possui mais contextualização brasileira, pois as unidades foram produzidas para este fim, visto que são intituladas “O país” e “A sociedade brasileira”.

Figura 2. Protagonismo cultural nas unidades

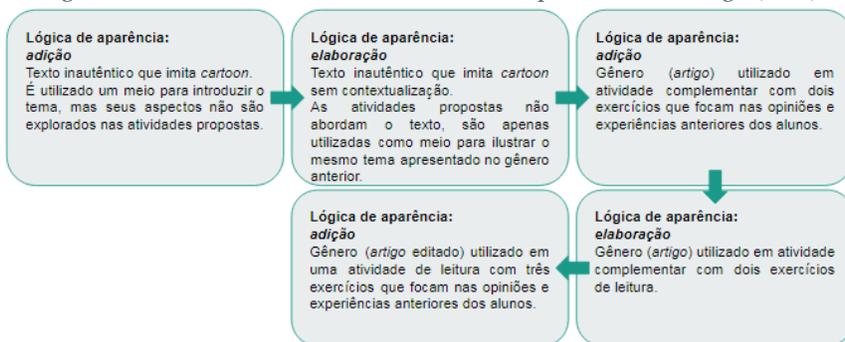


Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação à análise dos gêneros, montamos o sequenciamento de como os gêneros compõem cada unidade didática e suas respectivas relações com lógica de aparência (em azul) e lógica causal (em laranja):

No livro didático destinado ao 6º ano, identificamos apenas a lógica de aparência nos cinco gêneros textuais, ora por meio da adição, ora por elaboração, na qual não vinculam as informações entre si:

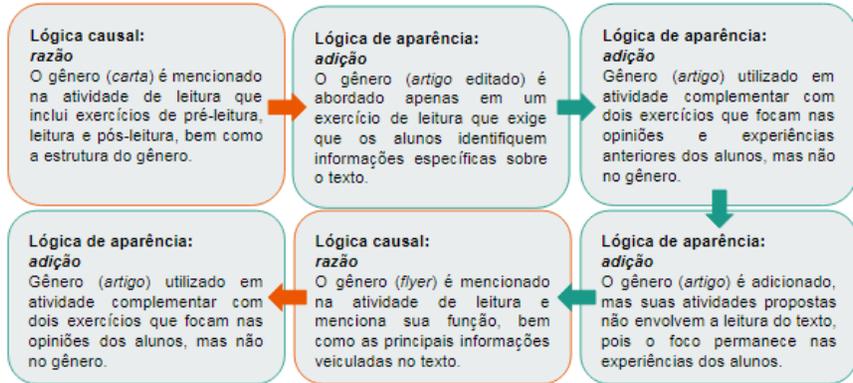
Figura 3. Gêneros do livro didático do 6º ano a partir de Fairclough (2003)



Fonte: elaborado pelas autoras.

Já na obra do 7º ano, identificamos dois processos causais dos seis gêneros abordados, nos quais dão justificativas ao tema, nomeiam o gênero e desenvolvem atividade de leitura que promove o reconhecimento textual:

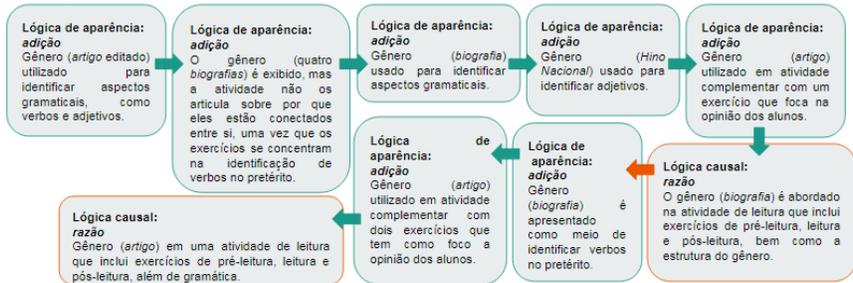
Figura 4. Gêneros do livro didático do 7º ano a partir de Fairclough (2003)



Fonte: elaborado pelas autoras.

Da mesma forma, o livro didático do 8º ano apresenta apenas dois gêneros que são problematizados, enquanto apenas acrescentam textos descontextualizados em suas atividades:

Figura 5. Gêneros do livro didático do 8º ano a partir de Fairclough (2003)



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nesse sentido, embora as obras adotem gêneros textuais em suas unidades ressaltamos que há pouca contextualização, uma vez que os resultados evidenciam que os textos são usados como um meio para abordar aspectos gramaticais da língua inglesa, deixando de lado a discussão do conteúdo presente no texto. Dessa forma, constatamos a inserção de gêneros como um recurso - quase visual - para manter uma coesão superficial do tema.

Refletimos sobre seu impacto pedagógico na próxima seção.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da análise, identificamos que as seções em inglês não se concentram em estabelecer relações causais entre os eventos, contribuindo para um ensino que evita o processo de reflexão sobre mudanças sociais e questões sistêmicas. Além disso, atrasa o processo de atuação sobre tais demandas que levam os participantes da EJA a desenvolver iniciativas de superação de estereótipos e estigmas culturais.

Tal como Gray (2000) sugere, os livros didáticos devem permitir que os alunos “expressem suas próprias opiniões e revertam o fluxo unidirecional de informações”, a fim de provocar “debate cultural e, concomitantemente, uma ferramenta educacional genuína” (GRAY, 2000, p. 281).

Porém, embora os livros didáticos incorporem visualmente os temas do PNLD, como pluralidade e diversidade, as seções de inglês são compostas principalmente por textos e personagens inautênticos, levando a uma representação artificial da cultura. Pudemos identificar também que os livros didáticos sustentam “justificativas europeias da colonização por meio da definição cultural simplista dos povos sujeitos” (HOLLIDAY, 1999, p. 243), uma vez que os livros didáticos percebem a cultura como étnica e ligada a uma determinada nacionalidade, materializando a perspectiva da grande cultura.

Para ser breve, as obras evitam abordar a cultura de forma crítica e determinam que os participantes da EJA não possam colaborar ou se envolver com os temas propostos. Em vez disso, os alunos podem apenas desempenhar um papel passivo, preenchendo as lacunas de vários exercícios no mesmo formato. Essa perspectiva é especialmente problemática na EJA, uma vez que os livros didáticos analisados são destinados a jovens e adultos, que possuem experiências e opiniões, mas não são convidados a participar ativamente da discussão.

Hillard (2014, p. 246) discute a necessidade de materiais culturais eficazes e propõe que os editores de livros didáticos

incluam “explicação de práticas e tradições culturais e também apresentem vários pontos de vista diferentes para que os alunos não assumam que a cultura é uma instituição monolítica aplicável a todos os membros de uma sociedade”.

Em conclusão, a pesquisa cultural em livros didáticos brasileiros é particularmente relevante, a fim de investigar se a diversidade cultural presente no país também é apresentada aos alunos, reconhecendo as diferenças e integrando os participantes em seu próprio processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES; N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.19-52, 2011.
- BARCELOS, V. **Formação de Professores Para Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD EJA**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf)>.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.
- EJA MODERNA. **6º ANO**. São Paulo: Editora Moderna, 2013a.
- EJA MODERNA. **7º ANO**. São Paulo: Editora Moderna, 2013b.
- EJA MODERNA. **8º ANO**. São Paulo: Editora Moderna, 2013c.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

- GRAY, J. The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. **ELT Journal**, v.54, Issue 3, p.274-283, 2000.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 1985.
- HILLARD, A. A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. **Language Education in Asia**, 2014, 5(2), p.238-252. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A06/Hilliard>>
- HOLLIDAY, A. Small cultures. **Applied linguistics**, v.20, n.2, p.237-264, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.
- MOTTA-ROTH, D. Critical genre analysis: contributions to language teaching and research. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.24, n.2, p.341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**. v.19, p.22-31, 2015.
- SASS, J. **Zygmunt Bauman: Culture in a Liquid Modern World**. Cambridge: Polity, 2011. 2012.
- SILVA, R. **Identidade: Zygmunt Bauman X Stuart Hall**. *Letra Magna*, v.23, n.4, p.753-762, 2018.
- THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing of social futures**. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.



## REFLEXÕES E NARRATIVAS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA NA ERA DIGITAL / REMOTA

### REFLECTIONS AND NARRATIVES ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING DURING THE PANDEMIC IN THE DIGITAL / REMOTE ERA

Antonio Arnóbio Silva Souza<sup>1</sup>

Robson Santos da Silva<sup>2</sup>

Francimaria do Nascimento Machado<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este trabalho trata da exposição da história do ensino da língua inglesa no Brasil, rompendo com o impacto do ensino tradicional e presencial com o ensino a distância e/ou remoto amparado pela era digital e com a ajuda dos recursos tecnológicos. Neste sentido, este estudo para compor o artigo pretender entender não só a história da língua inglesa no Brasil, mas, alinhar com esses achados acadêmicos outras respostas por meios de narrativas de professores que se depararam com a mudança do real para o virtual. Afim de responder essas perguntas, foi elaborado o seguinte objetivo geral: Analisar as relações entre Portugal e Inglaterra nos tempos que Brasil era colônia portuguesa. Afim de alcançar o objetivo geral, analisaremos o contexto histórico do ensino do Brasil colonial e como a língua inglesa surgiu no ensino brasileiro. Discutidos e tratado desse conteúdo, nos deparamos com uma disruptiva no processo de ensino-aprendizagem muita intensa com a pandemia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentado nos autores, Leffa (1999), Freyre (1922), Chaves (2004), Day (2012), British Council (2015), entre outros. Em termos organizacionais, este artigo está dividido em: reflexões iniciais e finais, além dos tópicos sobre o tema abordado. Espera-se analisar e refletir sobre as percepções de professores de escolas públicas diante dessa inesperada mutação de ambiente de trabalho para que possamos não somente compartilhar experiências como

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Letras – Inglês

<sup>2</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Letras – Inglês

<sup>3</sup> Professora Mestra em Estudos da Linguagem / Professora efetiva da IES UESPI  
email: francimariamn@phb.uespi.br

possíveis sugestões para empreender um melhor ensino de línguas em situações inesperadas.

Palavras-Chave: História. Língua Inglesa. Narrativas.

## ABSTRACT

This work deals with the exposition of the history of English language teaching in Brazil, breaking with the impact of traditional and face-to-face teaching with distance and/or remote teaching supported by the digital age and with the help of technological resources. In this sense, this study to compose the article intends to understand not only the history of the English language in Brazil, but also to align with these academic findings other responses through the narratives of teachers who were faced with the change from the real to the virtual. In order to answer these questions, the following general objective was elaborated: To analyze the relations between Portugal and England in the times that Brazil was a Portuguese colony. In order to achieve the general objective, we will analyze the historical context of teaching in colonial Brazil and how the English language emerged in Brazilian teaching. Discussed and dealt with this content, we are faced with a very intense disruption in the teaching-learning process with the pandemic. This is a qualitative bibliographic research, based on the authors, Leffa (1999), Freyre (1922), Chaves (2004), Day (2012), British Council (2015), among others. In organizational terms, this article is divided into: initial and final reflections, in addition to topics on the topic addressed. It is expected to analyze and reflect on the perceptions of public school teachers in the face of this unexpected change in the work environment so that we can not only share experiences but also possible suggestions to undertake better language teaching in unexpected situations.

**Keywords:** History. English Language. Narratives.

## 1. INTRODUÇÃO: BREVE RESUMO HISTORICO

Acredita-se que as relações entre o Brasil e língua inglesa teve início por volta de 1530, quando o aventureiro britânico William Hawkins, comerciantes de escravos navegava pela costa do litoral brasileiro, ao ancorar em um dos portos deste mesmo litoral, a oportunidade de entrar em contato com os nativos e os colonos portugueses era previsível. Desde de o começo do desenvolvimento do país chamado Brasil, a presença e chegada de estrangeiro era frequente por causa de Portugal que começou a colonizar o país e atrair outros conquistadores para a colônia.

Assim como estrangeiros com interesses diversos vieram para a colônia conquistada, houve a influência de várias línguas no Brasil como o Português de Portugal, as línguas indígenas, o francês, o inglês. Dentre todas essas línguas, a língua inglesa, perpetuou-se como a língua predominante proveniente do império Inglês, assim considerado, por suas conquistas de terras, países, ilhas ao redor do mundo. Alicerçando esse comentário, temo as palavras de Freyre (1922, p.27) que “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, e no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil”.

A chegada de William Hawkins na colônia portuguesa não foi apenas para conhecer uma nova descoberta, mas, para além disso, procurar e explorar as riquezas que poderiam existir. Essa ação levou outros navegadores e/ou conquistadores a pisarem o solo brasileiro em busca de tesouros, pedras preciosas, ou qualquer outro motivo, como, por exemplo, o pau-brasil.

As relações entre Brasil e Inglaterra tornam-se mais próximas, devido um tratado em 1654 que foi imposto a Portugal pela Inglaterra, determinando o monopólio comercial à marinha britânica com os demais países, rompendo com o domínio português no Brasil.

O bloqueio continental estabelecido à Inglaterra no final do século XIX, fortaleceu a amizade entre brasileiros e ingleses. Os bloqueios dos portos ingleses decretados pelos franceses, obrigou a Portugal, aliado dos Ingleses, a se posicionarem contra sua aliada, por medo dos ataques das tropas francesas. (LIMA, 2015)

Dom João VI, Príncipe Regente de Portugal, fugiu para o Brasil, com o apoio da Inglaterra. Com a transferência do governo de Portugal para o Brasil, os ingleses puderam estabelecer sua hegemônica comercial com esta mesma colônia portuguesa, elevando ainda mais sua economia, como relata Dias, (1999, p.31) “já se escreveu que, naqueles anos, muito mais influentes e poderosos que a esquadra britânica eram os escritórios comerciais ingleses”.

Com isso, é visível que com a influência da Inglaterra na colônia portuguesa, o Brasil, não ultrapasse somente os portões do interesse financeiro; mas ganhasse um status notório de uso da língua como meio de comunicação e domínio desde o princípio. Embora o Brasil não tenha sido colonizado pelos ingleses, a língua inglesa impactou desde o início do desenvolvimento como colônia e posteriormente, como nação. Assim, com a vinda da família real, houve o surgimento da imprensa Régia, telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás.

Com a abertura e entradas das empresas comerciais inglesas estabelecidas no Brasil, tornou-se necessário a busca por brasileiros que pudessem trabalhar e dialogar nas duas línguas.

Com a abertura de vagas de trabalho, empregos que requisitavam o conhecimento da língua inglesa, aprender esse novo idioma era um desafio que exigia treinamento e ensino sobre o uso da língua inglesa. Inicialmente, havia uma necessidade de aprendizagem da língua inglesa para ter acesso e poderem submeterem-se à treinamentos e entenderem as instruções, o que também facilitaria a comunicação entre eles (LIMA, 2015).

Resgata-se, um pensamento a priori, nesse momento de desenvolvimento e domínio comercial e financeiro do império inglês, indiretamente, os primeiros “professores” estavam sendo elegidos. Sem conhecimento didático, porque na situação requisitada, não envolvia uma relação professor e aluno, mas instrutores / treinadores que pudessem preencher as lacunas de professores formandos não-existentes naquele momento para a colônia. Pelo o mesmo véis de pensamento, “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento” (CHAVES, 2004, p. 5).

A partir de 1809, o ensino da língua inglesa e francesa se torna obrigatório no Brasil através de um decreto de D. João VI, o qual mandou que fosse criada uma escola para possibilitar o ensino e aprendizagem de línguas: francês e inglês. Todavia, até aquele momento, momento, as línguas predominantes nos estudos de línguas estrangeiras, eram o grego e o latim. Com a chegada dos

portugueses e a influência da coroa britânica, a configuração no estudo de línguas mudou. A escolha pelo francês e inglês inaugura uma nova era linguística, inovadora e futurística.

No ano de 1809, D. João VI, nomeia o padre irlandês Jean Joyce tornar-se professor e disseminador da língua inglesa no Brasil porque um falante nativo, detentor do inglês como língua materna, seria de grande ajuda para suprir as necessidades de inserção da colônia na prospecção e difusão das riquezas diante do contexto de ligação com a Inglaterra.

O motivo inicial ocorreu devido as conexões financeiras que precisariam de intermediários entre as línguas portuguesa e inglesa, portanto, a comunicação oral era urgente na capacitação de profissionais que pudessem lidar com as demandas do mercado e interagir com as trocas financeiras e comerciais entre os dois países (Portugal e Inglaterra).

Com esse desenvolvimento comercial, cada vez mais tornou-se importante o conhecimento da língua inglesa no contexto nacional para trabalhar. Essa trajetória de escolhas sobre aprendizagem de línguas sempre esteve presente no desenvolvimento de aprendizes. Ler e escrever são as habilidades clássicas e básicas para quem quer continuar aprendendo ou estancar. Por isso, a permanência das línguas inglesa e francesa na educação brasileira em detrimento, ou da não-escolha pelas línguas clássicas como o Latim e o Grego foi uma decisão mais direcionada pelo acolhimento de novas perspectivas financeiras, com uma visão voltada ao lucro e domínio, do que pelo real valor das línguas clássicas até aquele momento. Valor esse que foi totalmente excluído pelas potências imperiais.

É importante salientar que todo processo de ensino e aprendizagem não somente de uma língua, mas de outras situações, são, no começo, vinculadas a erros e acertos. Ao falar em pioneiros, colonizadores, idealizadores, precisamos entender que a ideia inicial de criação e compreender do que se está desenvolvendo foi ser modificada, aprimorada ou execrada.

Ao tratar de um processo que envolve pessoas buscando aprender algo, é possível destacar as dificuldades iniciais para implementar uma metodologia de apoio real e efetiva.

Como exposto antes (supracitado), no começo do ensino de línguas no Brasil, não existia professores formados. Um padre irlandês trouxe contribuições para esse ensino através do Imperador. Com o decorrer dos anos, décadas e séculos, houveram muitas mudanças. No começo, o método aplicado no ensino de línguas como o francês e o inglês eram o mesmo usado para o ensino do grego e do latim. Chama-se atenção para esse momento por causa da falta de conhecimento de outros métodos ou pela ausência de pesquisas e testes que pudessem substituí-lo por métodos mais avançados.

Para alicerçar essa premissa sobre as dificuldades apresentadas inicialmente, Leffa (1999) comenta que essa metodologia de ensino das chamadas línguas viva era a mesma das línguas mortas: tradução análise gramatical.

No início do século XIX, a finalidade do uso da língua era para ingressar no ensino superior. Em 1889, após a Proclamação da República, foram feitas reformas na esfera educacional pelo ministro Benjamin Constant, que baseado numa metodologia positivista e filosófica, transformou o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não mais, preparador, além de substituir a predominância literária pela científica. (LIMA, 2015). Esta mudança afetou diretamente as línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, conhecido como Ginásio, pois foram excluídas do currículo obrigatório no ensino brasileiro.

Com o afastamento de Benjamin Constant em 1892, Amaro Cavalcante assumiu o ministério e o ensino das línguas estrangeiras antes excluídas, retornam aos currículos escolares fazendo parte do contexto cultural e literário do ensino brasileiro. (SOUZA, 2016).

O desenvolvimento da língua inglesa no Brasil, se deu principalmente na década de 1930, motivada pelo anúncio da Segunda Guerra Mundial. Neste momento, a Inglaterra perdia sua

influência no Brasil, sendo substituída pelo mercado político e econômico norte-americano que se fortalecia e ganhava destaque mundialmente. (LIMA, 2015)

Neste período o Colégio Pedro II, foi de suma importância para educação do ensino das línguas estrangeiras, isso porque, tratava de executar todas as habilidades em seus métodos de ensino da língua, como a escrita, fala, leitura, assumindo um caráter mais prático. (SOUZA, 2016)

Em 1931, com a reforma do ministro Francisco Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, fez devidas mudanças no ensino de língua estrangeiras nas escolas. Diminuiu a carga horária do ensino do latim e deu prioridade ao ensino de línguas modernas. Seria implantado o chamado “Método Direto”, que corresponde ao ensino da língua estudada através da própria língua, transformando o ensino que antes era voltado para leitura e tradução e tendo como pioneiro desse novo método de ensino formal da língua o Colégio Pedro II em 1931. (SOUZA, 2016).

Sucessivas reformas durante a primeira e segunda República alternaram a importância das línguas estrangeiras estudadas, diminuindo o número de aulas semanais. Esse cenário mudou com a reforma de Capanema, em 1942. Essa reforma foi a que mais contribuiu no ensino de línguas estrangeiras no Brasil República. Ela destinou 35 horas semanais para o estudo das línguas estrangeiras. Entre as línguas estudadas, do ginásio ao colegial, estavam latim, francês, inglês e espanhol.

Percebe-se a importância dada ao ensino e aprendizagem de línguas, caracterizada pela quantidade da carga horária e pela variedade de línguas para os estudos.

Houve um golpe muito forte no ensino de línguas estrangeiras com a LDB de 1961 e com a 5692/71. Na primeira o ensino de línguas estrangeiras deixa de ser obrigatório e fica sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. Em paralelo a isso, o crescimento da influência econômica, política e militar dos Estados Unidos fez com que crescesse o espaço do inglês no Brasil e diminuísse a influência cultural e econômica de

outros países como Alemanha e França e diminuiu a procura pela aprendizagem de suas respectivas línguas. Na segunda, em 1971, as línguas estrangeiras ficaram sujeitas às condições de cada estabelecimento, o que deu um golpe de misericórdia no ensino de línguas estrangeiras (DAY, 2012). O *status quo* da língua inglesa foi galgando um patamar ainda maior e mais alto na sociedade brasileira, como aponta os comentários supracitados.

## 2. CONTEXTO ATUAL

Hoje o ensino da língua inglesa no Brasil é regido por um sistema altamente descentralizado. As principais instâncias dentro desse sistema que rege a Educação Básica são: a esfera Federal, através da constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios. De acordo com o Instituto de pesquisas e Planos CDE, hoje, na rede estadual de educação, 89% das escolas possuem duas aulas semanais com duração média de 55 minutos por aula. Já na rede municipal, 75% das escolas possuem duas aulas semanais com duração média de 52 minutos por aula.

Com a BNCC as aulas de línguas diminuíram para apenas uma aula por semana. Restringindo no ensino regular de escolas públicas, um ensino delimitado, ensino de língua estrangeira, não de uma segunda língua que condiciona o aprendiz/estudante ao uso da língua como a língua inglesa para reais comunicações em situações de fala e escrita. As condições de contratação também são empecilhos, 27% dos professores da rede pública nacional são contratados. esses professores preencher as lacunas deixadas por professores concursados, além de ficarem com as turmas consideradas piores.

Essa instabilidade dos contratos não estimula o vínculo entre professor e aluno e não oferece continuidade ao aprendizado. Ainda há os baixos salários. Professores de escolas da rede pública ganham em média R\$15,00 por hora-aula, enquanto os professores

da rede privada ganham em média R\$26,00 por hora-aula. (British Council, 2015).

Além da pequena carga horária, ainda há alguns outros empecilhos que impedem crescimento do aproveitamento e influência da língua inglesa nas escolas: turmas grandes e heterogêneas trazem dificuldades para os professores, que em sua maioria não foram preparados para essa realidade. Porém, com a formação continuada e as modificações sucessivas das disciplinas no ensino superior, já há uma significativa modificação. O aluno-graduando antes apenas observava as aulas e depois as ministrava no lugar do professor.

Atualmente, os alunos são instruídos, desde os primeiros anos dos cursos de licenciatura, a se envolverem com a comunidade escolar. Esse envolvimento é devido a projetos como o PIBID, PIBIC, PIBEU, entre outros, que estimulam e ajudam os graduando com bolsas. Sem deixar de lado as dificuldades existentes, é difícil lidar com as turmas numerosas para a prática e estudo de uma língua estrangeira, porém, não é um abismo ao considerar que estão disponíveis na atualidade recursos tecnológicos que podem ajudar e não substituir o professor na profissão e na trajetória do ensino, seja ele qual for. A exemplo disso, destaca-se o *datashow*, notebook, celular, xerox, matérias como livros e apostilas digitais, etc.. Vale lembrar que para ter aulas interativas e mais dinâmicas, só os recursos tecnológicos não resolvem.

É preciso que os professores que não tenham acesso aos mesmos, possam ter. Infelizmente, nem todas as cidades têm escolas com a infraestrutura padrão mínima para que os professores possam planejar e ministrar suas aulas com mais encanto e organização.

Prosseguindo, além desses fatores, os professores precisam passar por um processo de formação continuada para que eles aprendam a lidar e usar as novas tecnologias. Mediante a essa afirmativa, considera-se de extrema e fundamental importância apoiar e propiciar condições para que os professores formados ou em formação nas licenciaturas saibam como trabalhar com a

Internet, com os aplicativos, com as novidades tecnológicas que surgem no cotidiano de forma rápida.

Às vezes são criações e/ou dispositivos que muito podem contribuir para o ensino em sala e fora da sala de aula, que os profissionais não estão a par das novas descobertas, nem de como é possível usá-las.

A maioria das dificuldades enfrentadas pelo ensino da língua inglesa são comuns também à outras disciplinas, visto que são dificuldades do próprio sistema público de ensino, tanto na rede estadual quanto na rede municipal.

### 3. DESAFIOS

Diante das demandas apresentadas, é instigante entender como, então, ocorreu o ensino de língua estrangeira, em especial, o ensino da língua inglesa durante a pandemia. Com esse dizer, ressalta-se que a pandemia do COVID ainda existe, menos intensa e menos mortal em quantidade. Sabe-se do uso do material didático em aulas como direcionamento do conhecimento dos professores compartilhando-os com seus alunos nas aulas de língua inglesa.

Por isso, diante dos desafios apresentados mediante o contágio do vírus e a mortandade espalhada no Brasil e no mundo, tomou-se a seguinte decisão: as aulas seriam remotas, com a ajuda dos aparelhos com conexão com a internet como o celular e notebook.

Mesmo com a importância dos materiais didáticos para o ensino da língua inglesa de forma impressa, a adaptação ao 'novo normal' foi estabelecida. Este contexto envolveu todas as disciplinas, todos os meios de ensino e trouxe rupturas, choques, desencontros. Especificando, o ensino de uma língua estrangeira, o inglês, talvez tenha sido a maior dificuldade para o seu ensino e aprendizagem: a falta ou inadequação de recursos didáticos.

Muitos professores que embora tivessem um conhecimento básico do uso dos recursos tecnológicos online, necessitaram reaprender para ensinar.

A inserção de plataformas como *Zoom* e *Google Meet* colaboraram e foram essenciais durante o período em que os alunos / aprendizes e professores não puderam comparecer às aulas presenciais na escola.

Para melhor entender e refletir sobre esse processo ou módulo online/virtual de ensino, faz-se desejável analisar a opinião e/ou percepção de professores de língua inglesa formados. Aponta-se para as respostas / pequenas narrativas que foram escritas por essas professoras mediante um questionário elaborado para abordar suas visões e concepções durante o ensino online.

Uma vez respondido o questionário, as respostas foram analisadas para colher informações, sugestões e plantar reflexões que possam contribuir para o presente ou para o futuro do professor em seu labor diário.

As informações, narrativas são provenientes de suas próprias experiências. A partir de então, tecer-se-á os pontos positivos e os negativos do ensino de uma língua estrangeira online, o que pode ser sugerido como proposta para melhorias.

Intenciona-se como o professor de LE se posicionou diante desse dilema disruptivo, e, como lidou com um processo de ensino que foi redirecionado do presencial para o virtual. Desse modo, primeiramente, elencam-se definições suscintas sobre narrativa; em segundo plano, expõe-se as perguntas e por último as análises das professoras.

A narrativa como pesquisa é abundante. Narrar um acontecimento, uma visão de algo ocorrido exterior ao indivíduo ou interior ao mesmo é especialmente envolvente. Quando os narradores de estória as contam, nunca as contam do mesmo jeito, sempre há diferenças, semelhanças e/ou pontos de interseções. Portanto, cada indivíduo pode ter sua versão diversificada dos viu, ouviu, vivenciou, sentiu.

Cada pessoa é um organismo diferente, com ações, atitudes, percepções que ora condizem ora distanciam-se de outras. Nesse desenrolar, acredita-se que a maneira como cada um de nós, seres humanos, agimos, reagimos e percebemos o mundo é uma

narrativa dos outros por nós e de nós pelos outros. Podemos ir em busca de mensagens que estão nas entrelinhas do narrador ou dos narradores a partir de suas próprias narrativas. Para Bakhurst e Shanker (2001) são elas, as narrativas que representam a constituição do seu si mesmo.

Na compreensão da fala escrita das duas professoras nesse estudo, tem-se o apoio de Todorov (1979, p. 138). Para ele, uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Traz-se à tona o início da pandemia que posteriormente veio afetar o sistema educacional. Um acontecimento inesperado, perturbador, que balançou as redes do ensino, empurrando os professores para o ensino a distância, retirados do seu *locus*, a escola, para um outro, o virtual.

Assim, o professor de LE como os das demais disciplinas foram “chacoalhados” por essas mudanças. Nesse percurso, tentamos entender como o foi a vivência das duas professoras, mulheres, graduadas, professora 01 já ensinou em curso de línguas e atualmente ensina em uma escola de línguas da rede pública. Enquanto a professora 02 é professora da rede municipal e estadual de ensino.

Na rede estadual de ensino trabalha em uma escola de línguas da rede pública. As professoras são formadas, graduadas em Licenciatura da Língua Inglesa e compartilham do mesmo ambiente / local de trabalho na rede pública estadual de ensino. Conta-se com a afinidade de pensamento e conceito exposto por Bruner (2022, p. 46) em que para ele "uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores".

Quando há a narração do indivíduo / pessoa, logo, o que aconteceu, trazendo a mente os impactos, eles serão transcritos por sua fala ou escrita. A partir dessa preliminar, e para evocar os eventos vivenciados pelas duas professoras, foram elaboradas e enviadas quatro perguntas.

A primeira pergunta é sobre ter ou não conhecimento do manejo dos recursos tecnológicos; a segunda pergunta é sobre o

aplicativo usado para ministrar aulas online; a terceira pergunta é descrever os pontos positivos e negativos de ministrar aulas online e a quarta e última pergunta sobre a opinião dessas professoras graduadas para os futuros professores de inglês diante do uso dos recursos tecnológicos.

Nesse processo reflexivo mediante às perguntas abordadas as professoras 01 e 02, foram possíveis reflexões a partir da organização das perguntas e das suas respostas-narrativas. A professora 01 afirmou que não possui conhecimento sobre um manejo equilibrado dos recursos tecnológicos, enquanto a professora 02 respondeu que tinha esse conhecimento. A professora 01 disse saber lidar com a plataforma Zoom, enquanto a professora 02 conhece e usa esta plataforma e também a plataforma Google Meet.

No que diz respeito aos pontos positivos e negativos de ministração das aulas online, as narrativas são diferentes. A professora 01 teve mais dificuldades do que a professoras 02. A professora 01 apontou pontos positivos das aulas online como, por exemplo, tanto os professores quanto os alunos ficaram resguardados<sup>19</sup>, além de estar no conforto em sala de aula. Para a mesma professora, houve os pontos negativos. Entre eles, a professora 01 argumentou sobre os alunos não ligarem as câmeras para uma melhor interação e não ter o controle se o aluno realmente está na sala o tempo todo.

Seguindo na compreensão reflexiva da narrativa, a percepção da professora 02, o ponto positivo foi a participação mais ativa de alguns alunos tímidos, o fato de serem só ouvidos, deixou-o menos desinibidos. Outra argumentação narrativa da professora 02, foi não conseguir trabalhar completamente todas as habilidades que são exigidas no curso de inglês, a omissão de alguns alunos que entraram na aula, mas não participavam. Quanto a quarta pergunta, a opinião da professora 02, em suma, notificou que estamos avançando para um mundo onde não tem como usar a tecnologia, e o domínio das ferramentas e de outras que são importantes para trabalhar.

Nessa reflexão, o professor, na percepção da professora, é insubstituível, porém, ela ressalta o quanto as ferramentas tecnológicas podem ajudar a dinamizar o ensino de uma língua estrangeiras para os aprendizes do presente e do futuro. Já a professora 01, considera fundamental correr atrás do tempo perdido. Em outras palavras, aprender a usar as ferramentas tecnológicas. Para que isso aconteça, ela afirma que pedir ajuda aos amigos (da escola, colegas) para que ensinem e/ou compartilhem seus conhecimentos com os que não sabem, mas que querem aprender. Outra alternativa, segundo ela, é buscar profissionais / técnicos da área de tecnologia para ter aulas particulares a fim de aprender a manejar os recursos tecnológicos em sala de aula.

As narrativas das professoras 01 e 02 são diferentes. Ao ministrar aulas online, é possível destacar que ficar em casa impediu tanto os professores como os alunos de serem infectados pela COVID 19 e manterem-se a salvos e vivos.

Um ponto em comum no que tange a tecnologia, os alunos desligavam as câmeras e se omitiam muitas vezes a participar das aulas ou em outras palavras, não participavam porque com a opção de desligar as câmeras, as professoras não poderiam observar se estavam ou não interagindo na aula. A professora 02 aponta que pontos positivos foi que os alunos considerados tímidos em sala de aula conseguiram participar mais.

A professora 02 declarou ter tido dificuldades para trabalhar as quatro habilidades na sala de aula online, porém, não detalhou essas dificuldades. A professora 01 ficou insatisfeita com o desligamento das câmeras e por não poder observar se o aluno estava participando realmente ou não.

Em relação a quarta pergunta, a professora 02 demonstrou mais aptidão e abertura para o mundo digital ao concordar que as aulas podem ser mais dinâmicas com o uso dos recursos tecnológicos e que nas entrelinhas não tem como mais viver sem essas tecnológicas.

Portanto, os futuros professores precisam sim estar conectados com consciência. A professora 01 é mais dependente da ajuda dos

colegas para aprender a lidar com os desafios tecnológicos, pois pede ajuda ou um técnico que possa auxiliar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que houve no Brasil influência de vários países e suas respectivas línguas. À medida que os contextos político e econômico foram mudando ao longo do tempo, a importância do ensino das línguas estrangeiras foram adaptadas até acontecer a predominância do ensino do inglês nas escolas de todo o Brasil. O inglês teve uma importância mediana através da história do ensino no país.

Foi a partir da emergência dos Estados Unidos como potência política, econômica e militar que o inglês tomou grande proporção nas escolas brasileiras. Vimos também as dificuldades que os professores de inglês enfrentam para exercer suas profissões em escolas públicas mesmo em um contexto pandêmico complexo, mas, ao mesmo tempo essa ruptura do tradicional para o virtual deixa um legado de experiências e saberes que somente nos deparamos quando o desconhecido, imprevisível, vem nos cutucar o pensamento e a imaginação.

Mas entendemos que alguns problemas e dificuldades que ocorrem nas escolas públicas podem ser sanados, ou no mínimo amenizados, coma valorização do professor de inglês e sua disciplina. Afinal, aprender uma outra língua é uma porta que se abre com várias possibilidades na vida social e profissional de cada aluno. Vale ressaltar que o avanço da tecnologia é mais um ganho para os profissionais em geral, principalmente, os professores. As pesquisas de materiais de trabalho, livros digitais, atividades diversificadas, podem atribuir novas conquistas nos métodos de ensino dos professores de língua estrangeira, e de outras disciplinas. Unir o uso das ferramentas tecnológicas com a curiosidade dos alunos, que as usam, torna-se não só um desafio, mas um eco que incentiva a busca por melhores resultados na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

BAKHURST, D.; SHANKER, S. G. (ed.). **Jerome Bruner**: Language, Culture, Self. London: Sage, 2001.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou pra valer? 2004. 26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DAY, Kelly. **Ensino de Língua Estrangeira no Brasil**: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>>. Acesso em: 18 de Agosto 2017.

FREIRE, Gilberto. **Inglês no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda. 2000.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, p.3, 1998. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>>.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos/anais/GislainePLima.pdf>>

SOUZA, Antônio Carlos Santana. A história da língua inglesa no Brasil. Disponível em: <[http://www.gostodeler.com.br/matéria/18476/breve\\_historia\\_da\\_lingua\\_inglesa.html](http://www.gostodeler.com.br/matéria/18476/breve_historia_da_lingua_inglesa.html)>.

TODOROV, I. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

## A ESCRITA DO ESPAÇO EM MIA COUTO

## THE WRITING OF SPACE IN MIA COUTO

Danyelle Marques Freire da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto propõe uma análise das imagens de espaço na escrita de Mia Couto, tendo como referência os romances *Terra Sonâmbula* (1992); *A Varanda do frangipani* (1996); *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002); *O outro pé da sereia* (2006) e *A Confissão da leoa* (2012). Com os subsídios críticos provenientes de estudiosos da obra de Mia Couto e, em geral, do universo das literaturas africanas e com as contribuições teóricas vindas, sobretudo, da Teoria Literária e da Geografia, veremos como o espaço desempenha um importante papel na escrita do autor moçambicano. Observaremos como o espaço se relaciona com o tempo e contribui para a elaboração de um determinado tipo de personagem. Pelo fato de quase sempre inventar nomes para as terras que acolhem as personagens, desobrigando-se do peso de um referente concreto, Mia Couto nem sempre descreve com excessivos detalhes os lugares focalizados. Mas esses espaços não deixam de ter vigor. Em processo de interdependência com outras categorias, eles são também sugeridos no processo de caracterização do tempo, das personagens e, inclusive, nos diálogos entre estas últimas a partir de procedimentos como a metonímia e a metáfora. Depois de uma aproximação entre a teoria que se ocupa do espaço e a obra de Mia Couto, atentaremos para os laços entre espaço e deslocamento e entre espaço e sentimento, para nós as duas principais ligações mobilizadas pela escrita do autor moçambicano. Por isso, além da noção de deslocamento, observaremos os espaços de (aparente) “fixação”, dando aqui ênfase à casa.

**Palavras-chave:** Mia Couto. Espaço. Deslocamento.

### ABSTRACT

This thesis proposes an analysis of the space images in Mia Couto's writing, having as a reference the novels *Terra Sonâmbula* (1992); *A Varanda do frangipani* (1996); *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002); *O outro pé da sereia*

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras, Direito e Pedagogia. É Mestre em Letras - Linguagem, Cultura e Discurso - pela Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR - (2013), Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: danyellemarques@hotmail.com

(2006) e *A Confissão da leoa* (2012). With the critical input from scholars of Mia Couto's work and, generally, from the universe of African literature and with the theoretical contributions particularly from Literary Theory and Geography, we will analyze how space plays an important role in Mia Couto's writing. We will observe how space is related to time and how it contributes to the creation of a certain type of character. By almost always inventing names for the lands that shelter these characters, and thus freed from the weight of a particular reference, Mia Couto not always describes the focalized places with excessive details. Even then, these spaces do not lack the necessary vigor. In the process of interdependence with other categories, they are also suggested in the process of the characterization of the time, the characters and even in the dialogues between these characters using procedures such as metonymy and metaphor. After an approximation between the theory that deals with space and Mia Couto's work, we will cover the links between space and displacement and between space and sentiment, which in our opinion are the two main links mobilized by the writing of the Mozambican author. For this reason, in addition to the notion of displacement, we will observe the spaces of (apparent) "fixation", giving here an emphasis on home.

**Keywords:** Mia Couto. Space Characters.

## 1. INTRODUÇÃO

Escrever e editar estudos sobre a literatura africana é navegação em rio caudaloso, tão arriscada como sedutora  
(LOURENÇO ROSÁRIO, 1989, p. 5).

Comungamos da ideia de Lourenço Rosário quando se refere aos riscos de navegar nas águas da literatura africana. Em nosso caso específico, vamos ainda além e fazemos uma analogia com a estrada de *Terra Sonâmbula* por onde caminham, bambolentos, Tuahir e Muidinga: "Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada" (COUTO, 1992, p. 9). A nossa estrada, em vez de ter uma guerra impossibilitando os encontros, deslocamentos e tráfegos, tem uma pandemia que assola todos os cantos da terra e impede qualquer tipo de contato.

Neste artigo, procuramos refletir sobre a diversidade e a relevância simbólica dos espaços criados e inspirados pelos

deslocamentos das personagens nos romances de Mia Couto. Partimos de cinco romances escritos pelo autor moçambicano com a finalidade de verificar como a elaboração de determinados lugares se liga a questões de identidade, contribuindo para a configuração de indivíduos deslocados. O contato desses indivíduos com o “outro”, que pode até ser da mesma terra, confirma a diversidade do povo moçambicano e mobiliza o conflito de narrativas que fazem uma específica leitura de alguns momentos históricos da jovem nação. Dentre as narrativas do escritor, elegeram-se *Terra Sonâmbula* (1992); *A Varanda do frangipani* (1996); *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002); *O outro pé da sereia* (2006) e *A Confissão da leoa* (2012) – o que não impedirá a alusão a outras obras do escritor.

Mia Couto utiliza muitos recursos literários para explorar o espaço geográfico e assim, reforçar a ideia de trocas e tensões que em Moçambique se processam, podendo ser esse processo percebido tanto como tema central quanto como meio de composição do enredo. O espaço em Mia Couto pode ser também entendido por duas vias: os espaços concretos – interiores de casas, asilos, ônibus – e os espaços abstratos – os indícios, as marcas do tempo, as tensões entre campo e cidade, local e global, tradição e modernidade, povo e elite, que se refletem na descrição desses elementos. Igualmente é importante pontuar que, raras vezes, a narrativa ficcional de Couto se desenvolve em lugares amparados em um referente real. O espaço, de acordo com Borges Filho (2007, p. 2), “seria constituído pelos objetos (pessoas, animais e coisas), bem como suas relações entre si. [...] O espaço em literatura teria em primeiro lugar um sentido de conteúdo”. Assim, em nossa investigação sobre espaços nas obras miacoutianas, enfatizamos não somente os aspectos físicos dos espaços, mas também sua relação metafórica com o tempo e as personagens, os aspectos sociais e históricos a eles ligados. A presente análise, por isso, aproxima-se da proposta de topoanálise, conforme assinala Borges Filho (2007, p. 1):

interferências sociológicas, filosóficas, estruturais etc., fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem seja no âmbito cultural ou natural.

Desse modo, estabelecemos uma leitura que observa as relações entre a linguagem, o espaço e os fatores históricos – por exemplo, a guerra civil, que é o pano de fundo de algumas obras analisadas –, além dos fatores culturais – pois, em todas as narrativas, estamos diante de um lugar povoado por crenças e alguns espaços específicos são a morada de vivos e mortos – e dos fatores sociais – visto que as narrativas abordam questões que envolvem a sociedade moçambicana do fim do século XX e do início do século XXI.

Para ampliar nosso conhecimento sobre as questões históricas, sociais e culturais de Moçambique, pesquisamos os trabalhos de Ana Mafalda Leite (2003), José Luís de Oliveira Cabaço (2009), Carmen Secco (2013) e Nazir Can (2020). Dialogamos também com as considerações feitas por Siopa (2013), que trabalha a questão do exílio, e com os textos de Secco (2006, 2008), que refletem sobre questões voltadas para a importância da oralidade na transposição de ensinamentos e conselhos dos mais velhos para os mais novos, criando o que a autora chama de “cadeia de tradição”, a qual é essencial para a elaboração de alguns espaços em Mia Couto. Também integramos os estudos de Fonseca e Cury (2008), em que se faz uma análise das temáticas nos romances de Mia Couto, e Brito (2014), que investiga os romances mostrando como o processo de composição dessas obras está vinculado à mobilidade da estrutura narrativa e da linguagem e como esses movimentos também estão interligados à questão da identidade.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Espaço e mobilidade nos romances de Mia Couto

Dentre a vasta obra de Mia Couto, foram escolhidos para a análise, como anteriormente referido, os romances: *Terra Sonâmbula*; *A varanda do frangipani*; *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*; *O outro pé da sereia* e *A confissão da leoa*. Optou-se por essas narrativas porque, em cada uma delas, o autor coloca as personagens em movimentos distintos. Há sempre a questão do deslocamento e, em cada um deles, as personagens utilizam formas diferentes para se transpor no espaço. Tal pode ser comprovado em *Terra Sonâmbula* (1992), em cuja primeira página são apresentados o velho Tuahir e o jovem Muidinga, viajantes deslocados em um país assolado pela guerra. Logo de início, a mobilidade do espaço e do tempo se faz notar e se deixa marcar pelas vivências transmitidas pelas personagens que interagem em um quadro de exceção. Não obstante, a troca de experiências – advindas das leituras, por parte do menino, de um diário encontrado junto a um cadáver – ocorre por meio da oralidade e em um cenário – o ônibus queimado – diferente daquele que a tradição projeta. É de se destacar o conceito de espaço e suas interpretações, sobretudo se considerar a forma como essa categoria está presente de diferentes maneiras nos universos criados por Mia Couto.

Nesse sentido, embora esteja ligado a outros contextos, tomamos como base o entendimento de Chevalier (1988, p. 391):

O espaço, inseparável do tempo, é não somente o lugar dos possíveis – e, nesse sentido, simboliza o caos das origens –, mas também o das realizações – nesse caos, simboliza o cosmo, o mundo organizado... O espaço é como uma extensão incomensurável, cujo centro se ignora e que se dilata em todos os sentidos; simboliza o infinito onde se move o universo, e é simbolizado pela cruz em três dimensões e seis direções, bem como pela esfera, mas por uma esfera em movimento e de expansão ilimitada.

As duas personagens vão ao encontro de um ônibus, a tal “esfera ilimitada” de que fala Chevalier, que surge naquela estrada poeirenta e que servirá de abrigo aos refugiados da devastadora guerra civil que cobria Moçambique. Depois de vários anos de guerra anticolonial (1964 a 1975), o país viu-se diante de um longo e sangrento conflito que teve início em 1977 e acabou apenas em 1992. O machimbombo repleto de corpos carbonizados é a nova casa dos protagonistas e, do lado de fora do veículo, à beira da estrada, junto a uma mala que guarda “os cadernos de Kindzu”, repousa outro cadáver. A partir daí, duas histórias vão sendo narradas paralelamente e acabam convergindo: as personagens da primeira história passam progressivamente a reconhecer os fatos da segunda e a palavra e os espaços geográficos se misturam como se estivessem encantados, o que, por fim, faz com que as duas histórias/viagens se transformem em uma só.

Em *A varanda do frangipani* (1996), as personagens vivem em um asilo distante de tudo e de todos. A história é narrada pelo carpinteiro Ermelindo Mucanga, que morreu às vésperas da independência de Moçambique, quando trabalhava nas obras de restauração da Fortaleza de São Nicolau. Ele é caracterizado como um xipoco, um fantasma que vive em uma cova na varanda da fortaleza sob a árvore do frangipani. As autoridades do país queriam elegê-lo herói nacional, mas essa não era efetivamente a vontade de Ermelindo, que desejava, contrariamente, descansar em paz, morrer completamente. Para que isso fosse possível, teria que “remorrer”. Seguindo, então, os conselhos de seu pangolim (uma espécie de tamanduá africano), encarna no inspetor de polícia Izidine Naíta, que está a caminho da Fortaleza para averiguar os motivos que levaram à morte do diretor do asilo.

*A Varanda do frangipani* tem como espaço principal, portanto, a antiga fortaleza colonial transformada em asilo para idosos. Durante a guerra, “o asilo esteve isolado do resto do país... cortara relações com o universo”, sendo que as “rochas, junto à praia, dificultavam o acesso por mar” e as “minas, do lado interior, fechavam o cerco” (COUTO, 1996, p. 20). O acesso ao local só era

possível pelo ar, de helicóptero. O distanciamento demonstra a precariedade de um tempo e sugere o desamparo dos mais velhos, como um deles pontua: “neste lugar, a gente definha, morrendo tão lentamente que nem damos conta. A velhice o que é senão a morte estagiando em nosso corpo?” (COUTO, 1996, p. 49).

Mais de duas décadas depois da independência de Moçambique, quando a guerra civil já havia abrandado, a Fortaleza é um lugar onde convergem heranças, memórias e contradições de um país novo e, ao mesmo tempo, profundamente ligado às tradições e aos mitos dos antepassados. Da sua varanda, pode-se enxergar o horizonte e, a partir daí, uma espécie de saída imaginária para um país em reconstrução.

Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002), observamos o deslocamento efetuado por meio dos barcos: “A bordo do barco que me leva à Ilha de Luar-do-Chão não é senão a morte que me vai ditando suas ordens. Por motivo de falecimento, abandono a cidade e faço a viagem: vou ao enterro de meu avô Dito Mariano.” (COUTO, 2002, p. 15). Pode-se perceber que, também nesse romance, a personagem principal está em trânsito, pois é narrado o reencontro do estudante Marianinho com sua terra natal e com sua família. Depois de viver anos na cidade estudando, essa personagem retorna a Luar-do-Chão, ilha em que vivem os Marianos, para o funeral de seu avô, o Dito Mariano, que não está completamente morto, mas é, sim, um “portador assintomático de vida” (COUTO, 2002, p. 37). Enquanto espera a morte completa do avô para a realização dos rituais tradicionais de morte, o protagonista vai redescobindo as tradições da ilha e descobrindo segredos de seus familiares.

Na obra, como já anunciado, fica evidente que o principal meio utilizado para o deslocamento das personagens é o barco: “As canoas e jangadas se aproximam para carregar os passageiros para a praia. Alguns homens sobem para o convés para ajudar no transbordo” (COUTO, 2002, p. 22). Assim, depois da terra de Terra Sonâmbula, do ar de A varanda do frangipani, temos a travessia líquida, que confirma a diversidade procurada por Mia Couto.

Já em *O outro pé da sereia* (2006), são apresentadas duas histórias que se entrelaçam, com partes de um passado manuscrito quinhentista e a história de um astro que caiu na distante localidade de antigamente. O objeto caído do céu foi encontrado por um pastor que pastoreava seu rebanho, Zero Madzero. Quando este tentou pegá-lo, teve partes do seu corpo queimadas pelo calor daquele misterioso achado. Ainda assim, Madzero levou o artefato para casa, enterrou-o no terreiro e, orientado pela esposa, foram os dois até o curandeiro Lázaro Vivo, que não apenas olhou o corpo do burriqueiro, como também concluiu que ele tinha carregado um peso em suas costas. Depois disso, o pastor e sua esposa seguiram viagem de regresso, sem nenhuma resposta quanto ao destino que dariam à estrela que caiu do céu. Na noite seguinte, o astro foi desenterrado, pois Madzero decidiu que o enterraria nas proximidades do rio, no meio da floresta. Colocaram o objeto no lombo do burro e partiram em viagem até o rio. Chegando lá, decidiram banhar-se nas límpidas águas. Depois de alguns momentos de alegria e descontração, Mwadia foi surpreendida com um achado que mudaria o rumo de suas vidas:

Entre os verdes sombrios, figurava a estátua de uma mulher branca. Era uma Nossa Senhora, mãos postas em centenária prece. As cores sobre a madeira tinham-se lavado, a madeira surgia, aqui e ali, espontânea e nua. O mais entranho, porém, é que a Santa tinha apenas um pé. O outro havia sido decepado (COUTO, 2006, p. 38).

O pastor abraçou a santa, decidiu tirá-la de lá e levá-la para um lugar seguro; ordenou à esposa: “– E é você que vai levá-la para Vila Longe” (COUTO, 2006, p. 39). Daí em diante, a história se desenvolve com a volta de Mwadia até sua terra de origem e a saga para encontrar um lugar para depositar a santa. Na pequena vila, a chegada de um casal de americanos ajuda a criar situações que obrigam os moradores a atentarem para acontecimentos de um passado distante e para as idealizações que deles se fazem no presente.

Reiterando, trata-se de uma obra dividida em duas partes. A segunda história narra, em capítulos alternados, como a imagem

de Nossa Senhora chegou a Moçambique, trazida pelo jesuíta D. Gonçalo da Silveira em uma nau portuguesa em 1560. A santa, abençoada pelo Papa, tinha como destinatário o imperador do pequeno reino de Monomotapa, com a finalidade de catequizar a região. As situações ocorridas na viagem – a qual, em certa medida, espelha-se em problemas contemporâneos – abrangem, ainda, o conflito pessoal do jovem sacerdote Manuel Antunes, que será seduzido pelos ritos e ritmos africanos, e a relação de um escravo, Nsundi, com uma dama portuguesa e sua aia de origem indiana.

Finalmente, analisamos *A confissão da leoa* (2012), que traz a história da aldeia de Kulumani, lugar ameaçado por ataques de leões. Para resolver o problema, o governo contrata o caçador Arcanjo Baleiro, que sai de Maputo na companhia do escritor Gustavo, responsável por registrar os fatos da caçada. A história está embasada em personagens e fatos não ficcionais, ocorridos ao norte de Moçambique no ano de 2008. O romance é dividido em dezesseis partes intercaladas pela “Versão de Mariamar” e pelo “Diário do caçador”. A primeira narração é, portanto, feminina e dá conta da visão local dos fatos, permeados por enigmas e tradições desconhecidas pelos viajantes, além de denunciar os crimes e abusos cometidos contra as mulheres. Na segunda trama, surge um narrador masculino, consciente dos fatos, que escreve no intuito de se tornar um escritor. As duas versões da história, costuradas supostamente pelo narrador dos diários, complementam-se no final.

As vilas e aldeias, em todas as obras aqui analisadas, são lugares de difícil acesso. Esse distanciamento, na maioria das vezes, é proveniente do descaso dos administradores, do processo de declínio que se instaurou durante a guerra e da modernidade que timidamente alcança o país. A Vila Kulumani, de *A confissão da leoa*, bem exemplifica esse aspecto de isolamento: “Nossa aldeia era um cemitério vivo, visitado apenas pelos seus próprios moradores. [...] As casas descoloridas, tristonhas, como que arrependidas de terem emergido do chão. Pobre Kulumani que nunca desejou ser aldeia” (COUTO, 2012, p. 44).

Por essas lonjuras espaciais onde se encontram os espaços ficcionais nas obras de Mia Couto, torna-se comum que as personagens estejam sempre em trânsito, sempre prestes a iniciar uma viagem, um deslocamento de saída ou de chegada. As viagens podem ser compreendidas como condições de acessibilidade para outras localidades, outros mundos. Nos dicionários, podem-se encontrar definições, classificando-as como forma de deslocamento espacial, percurso de um local a outro relativamente distante. Todavia, o ato de viajar engloba muitos entendimentos que ultrapassam o simples fato de percorrer um espaço. Afinal, viajar não se resume ao ato de percorrer caminhos físicos, dado o fato de existirem muitos outros modos de viagem, como afirma Octavio Ianni (2000, p. 11): “a viagem pode ser real ou imaginária, filosófica, artística, científica. Embora sejam amplas as definições de viagem, nesta análise, levaremos em consideração os deslocamentos físicos, as viagens em que as personagens percorrem caminhos (i)reais”.

O viajante em Mia Couto está sempre atento às muitas paisagens. É dotado de um olhar estrangeiro e inquieto; por esse motivo, faz uma leitura diferenciada dos acontecimentos, mas, devido à distância cultural, muitas vezes se equivoca. Isto é, se normalmente o viajante deve fechar os olhos para os entendimentos estáticos das coisas e abri-los para perceber tudo com uma precisão mais apurada, as personagens de Mia Couto também experimentam o contrário: o forasteiro chega achando que sabe e, pouco a pouco, se dá conta de que os códigos locais são outros e inesperados. O ato da viagem e a responsabilidade do olhar permitem uma releitura da realidade e conferem-lhe um novo significado a: “a viagem, então, como o olhar, [...] temporaliza a realidade reempregando a busca de seu sentido. Assim, manifesta-se nela a abertura ou indeterminação do mundo e, nesta, [...] o escoamento inesgotável do tempo” (CARDOSO, 2002, p. 349). Essa forma como o viajante percebe o mundo é muito próxima da visão do escritor, que é capaz de ver além do lugar-comum e de captar detalhes da interação entre paisagens, tempos e personagens.

Partindo desse entendimento, percebe-se que, no conjunto de personagens da obra de Mia Couto, distinguem-se as que vieram de outros países para Moçambique, de navio ou avião, e as que são originárias do país e encetam diferentes tipos de movimento por via de distintos meios. Entretanto, nenhum desses dois grupos pode ser visto como algo fechado, devido à interpenetração que se foi verificando entre eles. Todos são conduzidos por um conflito. Nesse sentido, ao considerar as personagens estrangeiras, podem-se perceber as influências recebidas e a ideia pré-concebida que trazem do continente. Por sua vez, as personagens moçambicanas, nascidas e criadas no país, são também vistas como estrangeiras, pois se deslocaram para espaços extremamente diversos dentro do próprio país ou voltam transformadas pelo meio urbano ao seu lugar de origem.

Esse tipo de situação pode ser notado na caracterização da personagem Marianinho, que integra a narrativa intitulada *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. Ele saiu ainda jovem da ilha de Luar-do-Chão para estudar na cidade e, por motivo do falecimento do avô, vê-se obrigado a retornar à sua terra natal. Nessa narrativa, Mia Couto utiliza o recurso dos saberes locais e, no seu desenvolvimento, apresenta várias cartas endereçadas ao jovem rapaz.

Essas correspondências, apresentadas na narrativa com letra grafada em itálico, foram escritas pelo avô Dito Mariano, que aparenta estar morto. Elas têm como finalidade orientar Marianinho a adaptar-se ao espaço da ilha. Esse espaço abriga uma infinidade de costumes tradicionais, que direcionam a vida de seus habitantes. Como Marianinho foi para a cidade, o direcionamento escrito nas cartas serve como bússola naquela localidade, além de trazer fatos e memórias do passado da família.

Os romances de Mia Couto são construídos pela interação viagem/espaço: o deslocamento existe pelo espaço e o espaço existe pelas relações entre os seres (visíveis e invisíveis) que estão em movimento. Para Ana Mafalda Leite, “o tema da viagem, quando surge, é na encenação desses mares e rios, demanda de paz, de conciliação entre tradição e modernidade, entre confluência dos

rios com o mar litorâneo” (LEITE, 2012, p. 75). Também para nós, Mía Couto estabelece, em suas obras, a viagem como uma forma de as personagens conhecerem e tomarem posse dos cantos de sua terra. Além disso, o escritor ficcionaliza a nação moçambicana, percorre os seus espaços e transforma as suas fronteiras. A imagem de desfecho dos livros analisados condensa essa ideia de conhecimento: as viagens eternizam-se no espaço, reconstruindo a possibilidade de convivência entre os elementos do mundo.

Assim, as personagens se lançam à “caminhada”, em especial quando narram suas experiências e, também, quando ouvem histórias e vivências de terceiros. Levamos aqui em consideração o fato de que quem viaja trilha caminhos ou rotas e chega a algum destino, ou seja, explora espaços; mas também observaremos o movimento de natureza forçada, que surge das circunstâncias difíceis vividas pelas personagens. Muitas delas dirigem-se, pois, rumo ao exílio externo ou ao exílio interno (CAN, 2016), formalizado dentro do próprio país.

Hall (2003) identificou na experiência do exílio o sentimento quase uniforme de (des)locamento, ou seja, a sensação de que “não estamos em casa” (HALL, 2003, p. 27). Said (2000, p. 54-55), por sua vez, classifica o exílio, entre os muitos significados que a palavra abarca, como um modo de (mal-)estar-no-mundo, que assinala e elucida a constante desadaptação de muitos intelectuais. O teórico palestino faz uma distinção entre os termos “refugiado”, “emigrado”, “expatriado” e “exilado” e pontua que o exílio desencadeia “uma perda inesperada e indesejada” (SAID, 2003, p. 411). De acordo com o autor, na distinção dos vocábulos, o termo “refugiado” tem a ver com conteúdos políticos e afeta uma grande parcela de indivíduos, os quais necessitam de ajuda internacional. O “emigrado”, por seu turno, seria aquela pessoa que sai de sua pátria, mas tem consigo o poder de escolha: pode viver em exílio, mas não perde sua cidadania. Já o “expatriado” vive livremente em outro país, por “motivos pessoais ou sociais” (SAID, 2003, p. 54). O “exilado”, finalmente, “está sempre deslocado [...], traz consigo um toque de solidão” (SAID, 2003, p. 54). Para o exilado, há uma

necessidade de “reconstruir uma identidade a partir de refração e descontinuidades” (SAID, 2003, p. 52).

Devido às próprias condicionantes históricas e sociais que as atravessam, as personagens de Mia Couto provam um pouco de todas essas realidades. Se, contudo, pensarmos por enquanto apenas na questão do exílio, é possível criar um mapa mental das muitas possibilidades e eventuais situações de perda ligadas aos longos percursos de deslocamento, de quilômetros percorridos, de rios e pontes cruzados em circunstâncias geralmente adversas, de escravidão, perseguição política, fome, exclusão social.

Há, no entanto, outra condição de exílio na experiência pós-colonial, como alertamos mais acima: trata-se do exílio dentro do próprio país. Esse sentimento de desconforto e de (des)lugar nas literaturas africanas é classificado por Can (2016) como insílio, termo cunhado por Mario Benedetti para refletir sobre o sentimento de estranhamento vivido dentro de casa. Para aqueles que testemunharam as transformações impactantes ocasionadas pelas guerras coloniais e pós-coloniais e a lenta reconstrução do pós-independência, gerador de novas transformações até os dias que correm, ir em busca de um lugar seguro para recomeçar ganha um sentido de urgência – característico, aliás, dos nossos tempos.

Nesse sentido, Nazir Can (2020), ao explanar o assunto no capítulo intitulado “O insílio”, na obra *O campo literário moçambicano: tradução do espaço e formas de insílio*, diz que o caso de Mia Couto é:

ligeiramente diferente: o autor com mais projeção internacional do país, dono de uma obra que já visitou praticamente todos os gêneros trabalhados no campo literário, tem incitado o debate público em suas intervenções públicas desde os anos 1980, sem reafirmar, pelo menos nas entrevistas, uma condição de exilado interno. No entanto, em sua obra, é evidente o movimento rumo ao insílio por parte de seus heróis. Trata-se, aliás, do autor que mais tematiza esse desejo e esse destino (CAN, 2020, p. 33).

Encontram-se, nas narrativas moçambicanas produzidas no período pós-colonial, alguns fatores que podem explicar essa

condição de exílio/insílio. Faz-se referência à experiência de personagens que, de formas distintas, vivenciam as tensões e os conflitos travados entre o velho e o novo, o passado colonial e o presente pós-colonial, o antigo e o moderno, e que se veem intimamente envolvidas nas disputas de poder e nas dinâmicas ligadas à complexa noção de identidade. É interessante observar, em Mia Couto, como o “deslocamento” rumo ao “insílio” se inscreve em todas as narrativas e como, em cada uma delas, a personagem principal utiliza um meio diferente para fazer a travessia. Reiteramos que, em *Terra Sonâmbula*, por exemplo, os protagonistas da primeira narrativa, Tuahir e Muidinga, caminham pela estrada; em *A varanda do frangipani*, a única maneira de chegar à Fortaleza de São Nicolau é pelos ares, de helicóptero; em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, o barco “Vasco da Gama” é o principal meio de locomoção para chegar à Ilha de Luar-do-Chão; em *O outro pé da sereia*, a viagem de Antigamente até Vila Longe é feita no lombo de um burro; e, por fim, em *A confissão da leoa*, utilizam-se carros para ir da cidade até a aldeia de Kulumani.

O deslocamento é tema central das narrativas, mas a estrada não se configura, pois, como a única opção de deslocamento. Pontua-se que a estrada, a rua, as vias terrestres são sempre colocadas como mortas, inexistentes ou abandonadas, o que dá a medida do efeito de rarefação da cidade em Mia Couto. Em *Terra Sonâmbula*, “a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeira” (COUTO, 1992, p. 5). Em *A varanda do frangipani*, não há estradas. Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, as pessoas circulam “entre caminhos estreitos de areia. Até pouco a vila tinha apenas uma rua. Chamavam-lhe, por ironia, a Rua do Meio. Agora, outros caminhos de areia solta se abriram [...], mas a vila é ainda demasiado rural, falta-lhe a geometria dos espaços arrumados” (COUTO, 2002, p. 27). Em *A confissão da leoa*, a vila de Kulumani “era um lugar fechado, cercado pela geografia e atrofiado pelo medo” (COUTO, 2012, p. 21).

Devido ao significado de degradação associado aos “caminhos”, outros lugares muito significativos para o desenrolar

das narrativas emergem: o machimbombo, o asilo, a igreja, a casa e o navio ancorado. Sendo assim, torna-se plausível utilizar, aqui, o entendimento do cronotopo – conceito desenvolvido por Bakhtin (1990), a partir da teoria da relatividade de Einstein, em que espaço e tempo seriam decisivos para a mensagem disseminada no romance. Portanto, podem-se perceber o ônibus, o navio, o asilo, a igreja, a barbearia e muitos outros lugares dispostos nas narrativas como cronotopos do exílio interno vivenciado por personagens que viram as costas ao seu tempo histórico (ou melhor, para as elites que o conduzem), uma vez que, nesses espaços, há uma dupla indicação – do passado colonial e do presente mal gerido. A referência aos lugares de trânsito e de exílio interno confirma que, em Mia Couto, a leitura sobre o tempo histórico se concretiza na alusão ou na representação dos espaços escolhidos ou evitados pelas personagens.

As cinco obras em tela dialogam entre si, portanto, no que tange aos deslocamentos as personagens, estas construídas em função daqueles; contudo, diferenciam-se no que se refere às motivações para esses trânsitos, aos meios como eles se realizam, aos objetivos e aos resultados. Seja como for, com eles podemos encontrar elementos que nos permitem refletir sobre outras possibilidades de articular a narrativa da nação moçambicana: pelas margens, pelas fronteiras atravessadas por desejos, sonhos e frustrações dos indivíduos que, marcados pela guerra, encetam uma caminhada. Os protagonistas partem em viagem em busca de um respiro para a sua anterior condição. As personagens que habitam o imaginário das narrativas de Mia Couto transmitem a ideia de que os viajantes podem encontrar-se para além das estradas e dos lugares reais. Eles podem também transitar e encontrar-se em cartas, diários e anotações amparados na ideia de que, como bem disse José Saramago, “Nenhuma viagem é definitiva” (SARAMAGO, 2003, p. 14).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mia Couto é um escritor que centra sua atenção nos espaços moçambicanos. O trânsito entre paisagens, mundos e geografias múltiplas define as linhas de sua literatura, por onde as palavras se agrupam para representar a pluralidade de experiências. É desse lugar e movimento que o escritor avista seu país, o continente africano, todo o planeta, e procura para o seu texto uma espécie de poder extraordinário das palavras, tal como visualiza nas culturas africanas, sobretudo aquelas que estão ancoradas no universo da oralidade. Para ele, não é relevante pensar apenas uma palavra transmissora, oral e escrita, mas uma palavra que produz, modifica e aproxima o homem de seus antepassados e dos desafios de hoje.

A construção espacial das obras aqui analisadas dialoga, como vimos, com a história e com a cultura plural de Moçambique. O apego à terra, sofrida e, ao mesmo tempo, resistente, é o elemento que une os romances. As obras iniciam com uma viagem e anunciam uma terra que será visitada. A trajetória das personagens, por sua vez, se constrói por meio do recorrente diálogo entre as personagens, os espaços (físicos, imateriais, individuais e coletivos) e os tempos (subjetivos, privados, históricos e míticos). O autor elabora um projeto de identidade multicultural, colocando, no espaço enunciativo do romance, narradores e personagens de diferentes lugares que estão em trânsito pelo espaço moçambicano.

Por fim, as frestas de espaço que observamos na escrita de Mia Couto confirmam uma literatura comprometida com o resgate de valores negligenciados pelas culturas dominantes e com a necessidade de sua inserção no tempo atual, do qual Moçambique também faz parte – ao contrário, inclusive, do que afirmam alguns personagens estrangeiras de seus romances. Tomando a realidade das tradições moçambicanas, os desafios da contemporaneidade e a capacidade de recriação que lhe é característica, Mia Couto oferece ao leitor um tipo de proposta cujo sentido se materializa

também no espaço, como tentamos demonstrar ou mesmo como demonstramos nesta tese.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1990.
- BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. Franca, São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- BRITO, Daniela de. **Em viagem: o processo de composição de romances de Mia Couto**. 2014. 185 f. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127659>. Acesso em: 22 out. 2022.
- CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CAN, Nazir A. **O campo literário moçambicano: tradução do espaço e formas de insílio**. São Paulo: Kapulana, 2020.
- CAN, Nazir A. **Alter-idade em casa. O exílio interno no romance moçambicano**. Mulemba, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2016.
- CARDOSO, Rubens Cupertino. **Olhares sobre Moçambique: Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto, e A árvore das palavras, de Teolinda Gersão**. 2002. (Tese de Doutorado). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa Silva et al. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 1988.
- CURY, M. Z. F. (org.). **Mia Couto: Espaços ficcionais**. Minas Gerais: Ed. Autêntica, 2008.
- COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

COUTO, Mia. **A varanda do frangipani**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano e outras interinvenções**. Lisboa: Caminho, 2009.

COUTO, Mia. **A confissão da leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. Entrevista. O tempo, Belo Horizonte, 06 abr. 1997. **Suplemento engenho e Arte**, 1997.

COUTO, Mia. **Revista Isto É**. São Paulo: Editora Três, n. 1978, Ano 30, 26 de setembro de 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidademundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.78-93.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Maputo: Imprensa Universitária – UEM, 2003.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. A varanda do frangipani: entrelugar de mitos, sonhos, memórias. In: CAVACAS, Fernanda; CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (orgs.). **Mia Couto: um convite à diferença**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 41-55.

SIOPA, Conceição. A representação simbólica do espaço em A varanda do frangipani, de Mia Couto. In: CAVACAS, Fernanda; CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (orgs.). **Mia Couto: um convite à diferença**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 57-64.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS realizou, em outubro de 2022, seu tradicional seminário de língua e literatura. Esse evento teve por objetivo promover pesquisas científicas e diálogos nas áreas dos estudos linguísticos e literários, sob a luz da interseccionalidade, abordagem de análise que considera os diferentes componentes identitários (de classe, de gênero, de etnia) para a constituição das experiências humanas. Nesta edição, o tema focalizou e se justificou pela urgência na tentativa de explicar as fraturas ideológicas e socioculturais que atravessam os discursos em sociedade. Torna-se imperativo um recorte teórico e analítico que enfatize essa realidade na tentativa de compreender a composição identitária do sujeito e sua relação com a linguagem. Para tanto, as interações e interseções que o evento proporcionou visam ao (re)conhecimento do processo de tensão entre indivíduo e diferentes grupos e tribos que compõem nossa complexa malha social.



Apoio:



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras



ISBN 978-65-265-0432-1



9 786526 504321 >